# GESTÃO DEMOCRÁTICA E TRABALHO COLETIVO

## contradições e mediações no papel do coordenador pedagógico

Priscila Gabriele da Luz Kailer

Editora Poisson

Priscila Gabriele da Luz Kailer

# Gestão democrática e trabalho coletivo contradições e mediações no papel do coordenador pedagógico

1ª Edição

Belo Horizonte

Editora Poisson

2026

**Editor Chefe:** Dr. Darly Fernando Andrade

**Conselho Editorial**
Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
MSc. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
MSc. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K208g
Gestão democrática e trabalho coletivo: contradições e mediações no papel do coordenador pedagógico / Priscila Gabriele da Luz Kailer – Belo Horizonte MG: Editora Poisson, 2026. 59 p.

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-639-4
DOI: 10.36229/978-65-5866-639-4
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1. Educação 2. Gestão democrática. I. KAILER, Priscila Gabriele da Luz II. Título

CDD-370

SÔNIA MÁRCIA SOARES DE MOURA – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

# *Autora*

## Priscila Gabriele da Luz Kailer

Possui graduação (2012) em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, mestrado (2016) e doutorado (2022) em Educação pela mesma instituição. Atua como professora temporária na Universidade Estadual de Ponta Grossa - Departamento de Pedagogia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (GEPTRADO/UEPG). Membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes - RIPEFOR. Integrante da pesquisa intitulada Universidades, escolas e comunidades: a construção de "espaços híbridos" na formação de professoras/es da educação básica em diferentes países. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Educacional e Formação de Professores. Atuou como professora e coordenadora pedagógica na educação infantil e professora no ensino fundamental. As pesquisas estão voltadas para formação de professores, trabalho docente e gestão educacional.

# *Prefácio*

A escola é um espaço atravessado por múltiplas relações: pedagógicas, políticas, institucionais e humanas. É nesse território complexo que se constrói o trabalho educativo e onde diferentes sujeitos assumem responsabilidades na formação das novas gerações. Entre esses sujeitos, o coordenador pedagógico ocupa uma posição singular, pois seu trabalho se realiza na articulação entre pessoas, saberes, projetos e práticas que dão forma à vida pedagógica da escola.

É nesse horizonte que se insere a obra **"Gestão democrática e trabalho coletivo: contradições e mediações no papel do coordenador pedagógico"**, de Priscila Gabriele da Luz Kailer. O livro apresenta uma análise rigorosa e sensível sobre o trabalho desse profissional, evidenciando as tensões históricas, políticas e pedagógicas que atravessam sua atuação no cotidiano escolar.

A partir de investigação realizada com coordenadoras pedagógicas da rede pública municipal de Ponta Grossa – Paraná, a autora examina como o trabalho do coordenador pedagógico se constitui na prática, revelando ambiguidades, desafios e possibilidades presentes na organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas. Ao fazê-lo, a obra amplia a compreensão sobre uma função frequentemente marcada por indefinições, sobrecarga de tarefas e disputas em torno de seu sentido formativo.

O percurso teórico desenvolvido no livro evidencia que o trabalho do coordenador pedagógico não pode ser reduzido a funções administrativas ou burocráticas. Ao contrário, trata-se de uma atuação profundamente pedagógica, que envolve mediação de processos formativos, acompanhamento do trabalho docente, articulação do Projeto Político-Pedagógico e construção de espaços coletivos de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, a obra contribui para reafirmar a importância da gestão democrática como princípio estruturante da escola pública. A autora evidencia que a coordenação pedagógica se realiza no interior de relações marcadas por contradições: entre controle e autonomia, entre burocracia e formação, entre demandas institucionais e compromisso com a transformação educativa. Com olhar atento e fundamentação consistente, o livro demonstra que a construção de práticas pedagógicas coletivas exige

mediações permanentes, sustentadas por conhecimento teórico, sensibilidade política e compromisso com a educação pública.

Outro aspecto que confere relevância à obra é sua capacidade de aproximar a reflexão teórica a realidade escolar. Ao dialogar com autores clássicos da educação e com as vozes de profissionais que vivenciam cotidianamente a coordenação pedagógica, o livro evidencia que compreender o trabalho educativo implica reconhecer sua dimensão histórica, social e política.

Assim, esta obra constitui uma contribuição significativa para estudantes, professores, pedagogos, gestores escolares e pesquisadores interessados na organização do trabalho pedagógico e na formação de profissionais da educação. Mais do que apresentar resultados de pesquisa, o livro convida o leitor a refletir sobre os sentidos da escola pública e sobre o papel daqueles que, no interior dela, constroem coletivamente caminhos para uma educação democrática.

Que esta obra possa inspirar novas reflexões, fortalecer o debate sobre a coordenação pedagógica e contribuir para a construção de práticas educativas comprometidas com a formação humana, com a participação coletiva e com a transformação da escola.

***Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez***

# SUMÁRIO

**Introdução** ..... 08

**Capítulo 1:** Da supervisão à coordenação pedagógica: a construção histórica de uma função em disputa ..... 10

**Capítulo 2:** Entre vozes e práticas: o itinerário investigativo da pesquisa ..... 22

2.1. Instrumentos da pesquisa ..... 23

2.2. Análise dos dados ..... 24

**Capítulo 3:** Mediações, contradições e desafios no trabalho do coordenador pedagógico ..... 26

3.1. As atribuições do coordenador pedagógico ..... 26

3.2. O cotidiano do coordenador pedagógico ..... 43

3.3. As relações de poder ..... 50

**Considerações finais** ..... 56

**Referências** ..... 58

# INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investigou o trabalho do coordenador pedagógico que atua nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa-PR. O interesse por esse objeto emerge da constatação de que o coordenador pedagógico ocupa posição estratégica na organização do trabalho pedagógico da escola, sendo responsável por ações que incidem diretamente sobre o ensino, a aprendizagem e a formação dos professores. Apesar dessa centralidade, observa-se que o trabalho desse profissional ainda é marcado por ambiguidades, indefinições e sobreposições de funções, o que exige maior aprofundamento teórico e analítico.

No cotidiano escolar, o coordenador pedagógico é convocado a articular diferentes dimensões do trabalho educativo, como o acompanhamento do trabalho docente, a organização de espaços formativos coletivos, a mediação de processos pedagógicos e a implementação de ações previstas no Projeto Político-Pedagógico. Conforme apontam Carneiro, Moreira e Souza (2013), o desempenho dessa função requer um conjunto amplo e diversificado de saberes, que ultrapassam a execução de tarefas pontuais e demandam intencionalidade pedagógica, planejamento e compreensão do funcionamento da escola em sua totalidade.

Ao problematizar o trabalho do coordenador pedagógico, este estudo busca identificar como os saberes mobilizados no cotidiano escolar são construídos, apropriados e ressignificados ao longo da trajetória profissional. A análise considera tanto as exigências concretas do trabalho na escola pública quanto os referenciais teóricos que orientam a compreensão da função. Dessa forma, o foco da investigação recai sobre o trabalho do coordenador pedagógico como prática social, histórica e intencional, atravessada por determinações institucionais, políticas e formativas.

A relevância da pesquisa também se justifica pelo recorte empírico adotado. Ao analisar a atuação de coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR, busca-se compreender como o trabalho desse profissional se materializa em um contexto específico, marcado por políticas educacionais próprias e por demandas singulares da escola pública. Tal análise permite evidenciar tensões, limites e possibilidades presentes no exercício da função.

Dessa forma, esta introdução teve como objetivo situar o trabalho do coordenador pedagógico como objeto central da investigação, explicitar o problema de pesquisa e justificar sua relevância acadêmica e social. No capítulo seguinte, aprofunda-se a análise da atuação do coordenador pedagógico a partir de uma abordagem histórica, com o intuito de compreender como suas atribuições foram sendo constituídas ao longo do tempo e como esse percurso incide sobre as formas contemporâneas de organização e compreensão do seu trabalho.

CAPÍTULO

# 01 Da supervisão à coordenação pedagógica: a construção histórica de uma função em disputa

A constituição histórica do coordenador pedagógico revela um percurso marcado por deslocamentos, permanências e contradições que ajudam a compreender os desafios enfrentados no exercício do trabalho pedagógico na escola. As análises realizadas por Saviani (2008), Domingues (2014) e Kuenzer (2006) indicam que o profissional egresso do curso de Pedagogia, incumbido da coordenação do espaço escolar, tem como principal responsabilidade o trabalho pedagógico. Tal trabalho envolve, sobretudo, a articulação coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a organização da formação continuada dos professores no interior da escola.

A atuação do coordenador pedagógico não pode ser compreendida de forma dissociada do contexto histórico mais amplo em que se estruturam as políticas educacionais e as concepções de gestão escolar. O uso recorrente de categorias como eficiência e eficácia, amplamente difundidas nos discursos educacionais contemporâneos, expressa a influência de uma racionalidade de cunho empresarial, que busca adequar o sistema de ensino às demandas do desenvolvimento econômico. Essas categorias, longe de serem neutras, encontram raízes nas bases materiais do século XX, especialmente nos modelos produtivos do taylorismo e do fordismo, marcados pela fragmentação do trabalho e pela valorização da técnica.

A atuação do coordenador pedagógico foi, historicamente, atravessada por expectativas relacionadas ao controle, à organização e à racionalização das práticas escolares. A centralidade atribuída às funções administrativas, burocráticas e gerencialistas passou a compor, de modo recorrente, o cotidiano desse profissional, muitas vezes em detrimento das dimensões formativas e pedagógicas do trabalho escolar.

Ao analisar os conceitos que orientaram as transformações educacionais a partir da década de 1960, Enguita (2003) destaca expressões como “capital humano”, “educação e desenvolvimento” e “educação como inversão”. Essas noções evidenciam a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico, reforçando a ideia de que o sistema

educacional deveria responder, prioritariamente, às exigências do mercado de trabalho. Nesse cenário, as instituições escolares e as funções exercidas em seu interior foram sendo reorganizadas para atender às demandas de modernização acelerada.

As reformas educacionais empreendidas nas décadas de 1960 e 1970, fortemente marcadas pelo contexto do regime ditatorial, buscaram articular as transformações no mundo do trabalho às políticas e práticas educacionais. A preocupação central dessas reformas estava voltada à formação de mão de obra adequada aos preceitos econômicos vigentes. Conforme aponta Silva (1999), o período ditatorial reforçou a concepção de curso superior como espaço de formação profissional diretamente vinculado às exigências das profissões, intensificando a relação entre educação e mercado.

Nesse processo, a educação passou a ser concebida como elemento estratégico para o desenvolvimento moderno, contribuindo para a ampliação do acesso ao ensino e para a conformação dos sujeitos às necessidades do processo de industrialização e urbanização. Sob a lógica da melhoria quantitativa e qualitativa dos meios de produção, a supervisão do espaço escolar intensificou-se, assumindo a função de garantir a eficiência do trabalho educativo (Lima, 2014).

A partir desses interesses, a supervisão escolar passou a exercer funções voltadas ao controle, à inspeção e à certificação da qualidade do ensino. Com a promulgação da Lei nº 5.540, de 1968 (Brasil, 1968), que reformou o ensino superior, a supervisão passou a ser cursada em nível de graduação, orientada pelos princípios da racionalidade técnica. Inserido no espaço escolar, esse profissional desempenhava atribuições que não coincidiam com os saberes próprios da docência, o que contribuiu para aprofundar a fragmentação e a hierarquização do trabalho entre professores e supervisores.

Ao recuperar o trabalho exercido pelo supervisor escolar na década de 1970, Pabis (2014) afirma que tal atuação estava distante da concepção de coordenação e facilitação do processo de aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, o supervisor assumia uma função autoritária, fortemente alinhada ao contexto político do período, no qual o controle e a vigilância se constituíam como princípios estruturantes das políticas educacionais.

A função de supervisor era atribuída a professores indicados pelos gestores das secretarias de educação, com a incumbência de fiscalizar se o trabalho docente estava em consonância com as orientações emanadas dos cursos de formação continuada. A

nomenclatura “supervisor” não se apresentava de forma neutra, mas carregava um significado simbólico associado ao controle e à fiscalização do trabalho pedagógico.

Segundo Rangel (1997), as habilidades exigidas para a atuação do supervisor estavam relacionadas ao domínio de conhecimentos técnicos que possibilitavam o exercício de práticas autoritárias, frequentemente dissociadas dos fundamentos teóricos da educação e de uma consciência crítica sobre o trabalho docente. No contexto hegemônico do tecnicismo, o professor era concebido como especialista executor, enquanto o supervisor assumia a função de garantir a aplicação dos preceitos da escola tradicional.

Antes do século XX, a ideia de supervisão educacional já se fazia presente no cenário educacional brasileiro, ainda que sob denominações e funções distintas daquelas que se consolidariam posteriormente. A supervisão, nesse período, encontrava-se fortemente associada às noções de inspeção, vigilância e controle do trabalho pedagógico, configurando-se como um mecanismo de regulação do ensino e de garantia da ordem institucional.

No contexto brasileiro, as primeiras referências à supervisão educacional remontam ao período colonial, com a chegada dos Jesuítas em 1549 e a organização do ensino por meio do Ratio Studiorum. Saviani (1999) destaca a as responsabilidades de cada agente que fazia parte do contexto educacional da época:

> Explicita-se, pois, no Ratio Studiorum, a ideia de supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para qual, em consequência, é destinado um agente, também especifico, distinto do reitor e dos professores, denominado prefeito dos estudos. (SAVIANI, 1999, p. 21).

Embora o prefeito dos estudos atuasse como auxiliar do reitor, suas funções eram claramente diferenciadas. Enquanto ao reitor cabia a direção geral do ensino, o prefeito dos estudos assumia atribuições relacionadas à orientação, observação e advertência dos professores e dos alunos, conforme estabelecido nas normas do Ratio Studiorum (Saviani, 1999). Esse arranjo institucional evidencia a separação entre o planejamento e a execução do ensino, bem como a presença de uma função voltada à supervisão das práticas pedagógicas.

Com a expulsão dos Jesuítas em 1759 e a consequente eliminação das normas do Ratio Studiorum, o sistema educacional brasileiro passou por mudanças significativas. As reformas pombalinas introduziram uma nova configuração do ensino, marcada pelas influências do Iluminismo, do laicismo e pela implantação das aulas régias. Nesse contexto, conforme aponta Saviani (1999), a supervisão manteve-se associada às ideias de inspeção, direção e fiscalização, concentrando-se na figura do diretor geral.

Ao longo do século XIX, diferentes modelos de organização do ensino contribuíram para redefinir as formas de supervisão escolar. Em 1827, o Brasil adotou o sistema de Ensino Mútuo, no qual alunos mais adiantados atuavam como monitores, auxiliando o professor no atendimento a um grande número de estudantes. Nesse modelo, a supervisão passou a ser exercida pelo próprio professor, que acumulava as funções de ensinar, monitorar o trabalho dos alunos e supervisionar sua própria prática pedagógica.

A partir da década de 1980, o campo educacional brasileiro passou a vivenciar um movimento mais amplo de críticas ao modelo tecnicista que havia orientado a formação dos profissionais da educação e a organização do trabalho escolar. Esse período coincide com o processo de redemocratização do país, marcado por disputas políticas e pela emergência de perspectivas críticas que questionavam a fragmentação do trabalho pedagógico e a centralidade do controle administrativo nas escolas.

A função do supervisor escolar - historicamente associada ao controle, à inspeção e à fiscalização do trabalho docente - tornou-se alvo de questionamentos mais sistemáticos. Estudos influenciados por matrizes marxistas e críticas passaram a problematizar o papel desse profissional na reprodução das relações de poder no interior da escola, bem como sua vinculação às políticas educacionais centralizadoras.

Autores como Saviani (1985), Libâneo (1986) e Ferreira (2011) contribuíram para a construção de um novo olhar sobre o espaço escolar, destacando a necessidade de compreender a educação como prática social historicamente situada. Essa perspectiva repercutiu diretamente na compreensão do trabalho do coordenador pedagógico, deslocando-o, ainda que de forma contraditória, da função de fiscalizador para uma atuação mais próxima da organização pedagógica e da formação docente.

O artigo publicado por Silva Junior (1982), evidencia que o supervisor escolar dispunha de mecanismos de persuasão e coerção que garantiam a implementação das políticas educacionais no interior da escola, para isso "[...] o supervisor tem à sua

disposição um conjunto de instrumentos corretivos que vão da simples tentativa de persuasão até a ameaça velada ou ostensiva, passando pelo discurso conformista e pela indução cooptadora" (Silva Junior, 1982, p. 40).

Esse modelo de atuação reforçava a hierarquização do trabalho escolar e contribuía para a manutenção de práticas autoritárias, alinhadas ao contexto político do período ditatorial. A crítica a esse modelo tornou-se central nas discussões educacionais da década de 1980, especialmente entre os movimentos que defendiam a democratização da escola e a valorização do trabalho pedagógico coletivo.

Nesse cenário, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (1988) destacou que a transformação do sistema educacional não poderia ocorrer de forma isolada, mas exigia mudanças estruturais na organização da sociedade. Em alguns estados, como o Rio de Janeiro, essas críticas resultaram na extinção da função de supervisão escolar e na redefinição do curso de Pedagogia, que deixou de formar supervisores, conforme assinala Rangel (1997).

Segundo Kuenzer (2006), a superação da concepção tradicional de supervisão relaciona-se às transformações no mundo do trabalho e à ampliação dos estudos sobre poder, multiculturalismo e saberes populares. Esses aportes teóricos possibilitaram uma visão mais abrangente de currículo e do Projeto Político-Pedagógico (PPP), deslocando o foco do controle para a organização coletiva do trabalho pedagógico.

Entretanto, mesmo diante da difusão de um pensamento crítico e da redefinição legal da função do coordenador pedagógico, muitas atribuições historicamente associadas à supervisão permaneceram presentes no cotidiano escolar. Conforme Pabis (2014), até a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o trabalho do coordenador pedagógico continuou fortemente condicionado por determinantes políticos, sociais, econômicos e culturais.

De acordo com a autora, o coordenador pedagógico manteve-se, em muitos contextos, como um "[...] guardião das políticas educacionais traçadas por um tipo de Estado que, conforme a concepção marxista, é a própria expressão da sociedade que atende, mantendo os interesses da classe dominante determinada pela lógica do capital" (Pabis, 2014, p. 16). Essa condição evidencia as contradições que atravessam a redefinição do papel desse profissional.

Embora a supervisão tenha se originado em uma sociedade industrializada, marcada pelas funções de controle e inspeção, suas denominações e atribuições foram sendo ressignificadas ao longo do tempo. No entanto, tais mudanças não ocorreram de maneira linear ou homogênea, variando conforme o contexto histórico e geográfico, o que contribuiu para a permanência de concepções ambíguas sobre o trabalho do coordenador pedagógico.

Ao analisar a complexidade histórica dessa função, Mate (2004) destaca que códigos, normas e regulamentações das relações pedagógicas foram sendo incorporados de forma naturalizada no espaço escolar. Essas relações de poder, uma vez instituídas, passam a ser aceitas de maneira consentida pelos sujeitos, o que neutraliza, em muitos casos, a capacidade de resistência e de questionamento.

Desse modo, as hierarquias e os padrões burocráticos que estruturam o sistema escolar consolidaram-se ao longo do tempo, influenciando diretamente a forma como o trabalho do coordenador pedagógico é compreendido e exercido. Essa herança histórica contribui para a reprodução de práticas que, mesmo sob discursos democráticos, mantêm traços autoritários e gerencialistas.

A partir dos anos de 1990, o trabalho do coordenador pedagógico passou a ser atravessado de forma mais intensa pelas reformas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal. Esse movimento incidiu diretamente sobre a organização da escola pública, redefinindo prioridades, funções e responsabilidades atribuídas aos profissionais da educação, entre eles o coordenador pedagógico.

As políticas educacionais desse período passaram a incorporar, de maneira recorrente, conceitos oriundos do campo empresarial, como eficiência, eficácia, produtividade e resultados. Tais categorias, ao serem transpostas para o campo educacional, contribuíram para deslocar o foco do trabalho pedagógico para práticas de cunho gerencial e administrativo, impactando significativamente a atuação do coordenador pedagógico na escola.

Nesse contexto, a escola passou a ser concebida como uma organização que deveria responder a metas, indicadores de desempenho e mecanismos de controle externo. Como consequência, o coordenador pedagógico passou a ser interpelado a atuar como mediador das políticas educacionais, responsável por garantir sua implementação

no cotidiano escolar, muitas vezes em detrimento de ações voltadas à formação docente e ao acompanhamento pedagógico sistemático.

Segundo Placco (2012), o cotidiano do coordenador pedagógico tornou-se marcado por uma atuação fragmentada, caracterizada por urgências, interrupções constantes e demandas imediatistas. Essa dinâmica compromete o planejamento e a intencionalidade do trabalho pedagógico, uma vez que o profissional é frequentemente convocado a responder a situações emergenciais que não correspondem às finalidades centrais de sua função.

A intensificação do trabalho, associada à multiplicidade de tarefas atribuídas ao coordenador pedagógico, resulta em uma atuação desordenada, ansiosa e reacional. Nessas condições, as ações planejadas cedem espaço a intervenções pontuais, que não exigem necessariamente saberes pedagógicos específicos, mas respondem à lógica da resolução rápida de problemas, característica do modelo gerencial.

Essa condição reforça a permanência histórica de funções que distanciam o coordenador pedagógico de sua atribuição principal: a organização do trabalho pedagógico e a mediação dos processos formativos na escola. Assim, atividades como o acompanhamento sistemático do trabalho docente, a formação continuada e a articulação coletiva do Projeto Político-Pedagógico acabam sendo secundarizadas.

Lima e Santos (2007) apontam que esse movimento histórico pode produzir efeitos contraditórios na atuação do coordenador pedagógico. Por um lado, o profissional pode reproduzir práticas gerencialistas, alinhadas ao controle e à execução de políticas. Por outro, pode desenvolver uma postura de retraimento, evitando posicionamentos críticos por receio de ser identificado como autoritário.

Tal ambiguidade contribui para uma crise de identidade profissional, na qual o coordenador pedagógico oscila entre a tentativa de agradar ao coletivo e a imposição de orientações institucionais. Em ambos os casos, perde-se a centralidade do trabalho pedagógico como eixo estruturante da função, comprometendo o papel formativo que deveria caracterizar essa atuação.

Conforme os autores, essa crise se expressa em práticas que ora se limitam ao elogio superficial, ora à crítica desarticulada, sem que se estabeleçam processos formativos consistentes capazes de promover avanços no trabalho docente. Como

resultado, o coordenador pedagógico tende a restringir seu campo de atuação, seja por insegurança, seja pela indefinição de suas atribuições.

Paro (2015) contribui para essa discussão ao problematizar o conceito de autoridade no contexto escolar. Para o autor, quando a autoridade se reduz à obediência a comandos externos, desvinculada da consciência crítica e da participação coletiva, ela assume caráter autoritário. Essa forma de autoridade, frequentemente associada à gestão gerencial, esvazia o sentido democrático da organização escolar.

Coordenar não significa exercer poder sobre os outros, mas construir processos coletivos de decisão, sustentados no diálogo e na reflexão crítica. A autoridade democrática pressupõe consciência das ações desenvolvidas e compromisso com os objetivos educacionais da escola, elementos que exigem do coordenador pedagógico sólida fundamentação teórica e clareza sobre sua função social.

Entretanto, a ausência de uma compreensão consolidada sobre a dimensão do trabalho do coordenador pedagógico favorece a ampliação indiscriminada de suas atribuições. Christov (2012) destaca que esse profissional é frequentemente interrompido em seu trabalho pedagógico para assumir funções administrativas, como secretaria, direção ou docência eventual, descaracterizando sua atuação.

Além disso, as relações de poder no interior da escola, especialmente aquelas associadas à função do diretor, podem contribuir para a sobrecarga do coordenador pedagógico. Ao redistribuir tarefas, o diretor compartilha responsabilidades administrativas, transferindo ao coordenador funções que não correspondem à sua atribuição específica.

Geglio (2012) observa que, diferentemente de outros profissionais da escola, cujas funções são mais claramente delimitadas, o coordenador pedagógico enfrenta constantes desvios de função. Essa indefinição fragiliza sua identidade profissional e dificulta o reconhecimento de seu trabalho pela comunidade escolar.

Carneiro, Moreira e Souza (2013) apontam que a falta de equipes qualificadas nas áreas administrativas e pedagógicas agrava esse cenário. Compelido a assumir múltiplas tarefas, o coordenador pedagógico acaba por relegar o trabalho pedagógico a um plano secundário, o que contribui para a construção de imagens estereotipadas sobre sua atuação, associadas à desorganização ou à improvisação.

O predomínio da lógica mercantil na educação intensifica esse processo, ao valorizar ações que produzem resultados imediatos e mensuráveis, em detrimento de práticas pedagógicas que exigem tempo, reflexão e construção coletiva. Nessa perspectiva, os saberes específicos do coordenador pedagógico são mobilizados para atender a demandas burocráticas, reforçando um trabalho alienado e fragmentado.

Diante desse cenário, torna-se fundamental reafirmar que as atribuições do coordenador pedagógico devem estar alinhadas à organização do trabalho pedagógico da escola. Isso implica compreender sua atuação como mediadora de processos formativos, orientada por objetivos emancipadores e democráticos, capazes de contribuir para uma educação crítica e socialmente referenciada.

Ao considerar as atribuições do coordenador pedagógico no contexto escolar contemporâneo, torna-se imprescindível destacar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como eixo estruturante de sua atuação. Longe de constituir-se como um documento meramente formal, o PPP expressa concepções de educação, escola e sociedade, orientando as práticas pedagógicas e organizacionais desenvolvidas no interior da instituição.

Veiga (2003) afirma que o PPP representa o norte da escola, pois nele se explicitam os princípios, objetivos e ações construídos coletivamente pela comunidade escolar. Dessa forma, o trabalho do coordenador pedagógico envolve a mediação constante entre o documento e a prática, garantindo que o projeto não se restrinja a um instrumento burocrático, mas se concretize como referência para o trabalho pedagógico cotidiano.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico assume papel central na mobilização do coletivo escolar para a elaboração, implementação e avaliação do PPP. Trata-se de um processo que exige planejamento, diálogo e compreensão das contradições que atravessam a escola, sobretudo aquelas decorrentes das relações de poder historicamente instituídas.

Entretanto, diversos estudos apontam que a construção coletiva do PPP enfrenta obstáculos significativos. Pierini, Falcão e Sadalla (2012) destacam que não há, nas escolas, uma tradição consolidada de trabalho coletivo voltado à elaboração e à reflexão contínua do projeto pedagógico. Essa ausência reforça a necessidade de atuação intencional do coordenador pedagógico como articulador de espaços formativos e participativos.

Pabis (2014) evidencia que, em muitos contextos, o PPP permanece limitado a uma perspectiva burocrática, sendo elaborado para atender exigências administrativas ou normativas. Nessa lógica, o projeto assume caráter operacional, servindo como instrumento de controle e legitimação de decisões previamente definidas por instâncias superiores.

Veiga (2005) problematiza essa questão ao apontar duas vertentes conflitantes do PPP: a empresarial e a emancipadora. Na vertente empresarial, o projeto é orientado pela lógica do controle, da eficiência e do cumprimento de metas. Já na vertente emancipadora, o PPP é concebido como processo político-pedagógico, fundamentado na gestão democrática e na participação efetiva do coletivo escolar.

A atuação do coordenador pedagógico situa-se, portanto, nesse campo de disputas. Dependendo das concepções que orientam sua prática, o profissional pode contribuir tanto para a reprodução de modelos gerenciais quanto para a construção de uma escola democrática e socialmente comprometida. Essa escolha não se dá de forma neutra, mas está diretamente relacionada aos saberes mobilizados e à formação recebida.

A gestão democrática, nesse contexto, emerge como princípio fundamental para orientar o trabalho do coordenador pedagógico. Conforme Dourado (2009), a gestão democrática se efetiva por meio da criação de canais de participação que permitam o exercício coletivo do poder e das decisões no âmbito escolar. O PPP constitui-se, assim, como um dos principais instrumentos para viabilizar essa participação.

Souza (2006) amplia essa discussão ao afirmar que a gestão democrática não se limita à abertura de espaços formais de participação. Trata-se de um processo político que pressupõe diálogo, negociação, conflitos e construção coletiva de sentidos. Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico desempenha papel estratégico ao fomentar práticas que possibilitem a atuação consciente dos sujeitos na escola.

Entretanto, a efetivação da gestão democrática encontra limites nas condições objetivas de trabalho e na intensificação das demandas cotidianas. A lógica neoliberal, ao precarizar o trabalho docente e ampliar as atribuições dos profissionais da educação, dificulta a construção de espaços coletivos de reflexão e participação.

Pabis (2014) ressalta que a intensificação do trabalho, aliada ao desvio de função, compromete a atuação do coordenador pedagógico como articulador da gestão

democrática. O profissional passa a responder prioritariamente às urgências do cotidiano, afastando-se das ações formativas e do acompanhamento pedagógico sistemático.

Nesse cenário, a formação continuada dos professores assume relevância central no trabalho do coordenador pedagógico. Conforme Pinto (2011) e Domingues (2014), cabe a esse profissional mobilizar e articular processos formativos que possibilitem a reflexão crítica sobre a prática docente, a organização curricular e os processos de ensino e aprendizagem.

A formação continuada, quando orientada por princípios democráticos, configura-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia docente e da consciência crítica. Trata-se de um processo que exige planejamento, fundamentação teórica e articulação com o projeto pedagógico da escola, não podendo ser reduzido a ações pontuais ou treinamentos técnicos.

O coordenador pedagógico atua como mediador dos saberes pedagógicos, promovendo o diálogo entre teoria e prática e contribuindo para a construção coletiva do conhecimento profissional. Essa atuação pressupõe clareza quanto às finalidades educativas da escola e compromisso com a formação humana dos sujeitos envolvidos.

A literatura aponta, contudo, que os cursos de Pedagogia nem sempre contemplam, de forma consistente, a dimensão democrática da atuação do coordenador pedagógico. Cristov (2011) destaca a ausência de reflexões aprofundadas sobre as relações de poder, os conflitos inerentes aos processos participativos e os aspectos subjetivos que permeiam o trabalho coletivo na escola.

Essa lacuna formativa fragiliza a atuação do coordenador pedagógico diante das tensões que emergem no cotidiano escolar. Preparar o profissional para lidar com conflitos, negociar interesses e promover o diálogo exige uma formação que articule conhecimentos teóricos, políticos e relacionais.

Martins (2008) destaca que os mecanismos de participação constituem, por natureza, campos de conflito, uma vez que envolvem interesses, valores e concepções distintas. O trabalho do coordenador pedagógico, nesse contexto, consiste em mediar esses conflitos, garantindo que o debate coletivo não seja silenciado ou esvaziado.

Paro (2015) reforça que o propósito da escola deve atender aos interesses das classes trabalhadoras, orientando-se para a transformação social. Para tanto, é

imprescindível que os profissionais da educação disponham de sólidos saberes teórico-práticos, capazes de sustentar uma atuação crítica e comprometida com a realidade social da comunidade escolar.

Diante dessas considerações, evidencia-se a necessidade de um coordenador pedagógico preparado para atuar como co-responsável pelo trabalho docente, superando a figura histórica do fiscalizador. Embora a legislação reconheça a docência como base da formação do coordenador pedagógico, a prática revela permanências que mantêm esse profissional como executor de políticas educacionais.

Pabis (2015) aponta que, mesmo diante dos avanços legais, o coordenador pedagógico ainda é frequentemente compreendido como guardião das políticas educacionais, mais preocupado em garantir sua implementação do que em fortalecer os processos pedagógicos e formativos da escola. Assim, reafirma-se que o rigor científico do trabalho do coordenador pedagógico exige a apropriação de saberes específicos no âmbito da formação inicial.

Nessa perspectiva, defende-se a necessidade de uma formação em Pedagogia que permita ao coordenador pedagógico compreender os determinantes sociais, políticos e econômicos que atravessam a escola e seu trabalho. Somente a partir dessa compreensão torna-se possível construir uma atuação comprometida com a organização do trabalho pedagógico e com a transformação da realidade escolar.

CAPÍTULO

# 02 Entre vozes e práticas: o itinerário investigativo da pesquisa

A presente pesquisa investigou o trabalho do coordenador pedagógico que atuam nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa- Pr. A pesquisa teve a partipação de seis (6) coordenadoras pedagógicas, já que duas (2) não puderam participar por falta de tempo em decorrência das atribuições da escola e por não responderem mensagens, *e-mails* e telefones com as solicitações para pesquisa. Enfatizamos que, do total de seis (6) coordenadoras pedagógicas, três (3) estão atuando no Centro Municial de Educação Infantil (CMEI), e outras três (3) encontram-se no espaço do Ensino Fundamental. O quadro abaixo nos auxilia a caracterizar as coordenadoras que participam da presente pesquisa.

**Quadro 1 -** Características das pedagogas envolvidas na pesquisa

| Coordenadoras Pedagógicas | Tempo de atuação na docência | Tempo de atuação na coordenação pedagógica | Formação | Modalidade de ensino | Função que assume na escola |
|---|---|---|---|---|---|
| **CP1** | 1997 – 2010 (13 anos) | 2011 – 2015 (4 anos) | Magistério<br>Pedagogia<br>Especialização em Gestão | CMEI | Diretora, Secretária, Coordenadora Pedagógica |
| **CP2** | 2011 – 2013 (3 anos) | 2014 – 2015 (2 anos) | Pedagogia<br>Especialização: Psicopedagogia Neuropsicopedagia Clínica | CMEI | Coordenadora Pedagógica |
| **CP3** | 2010 – 2014 (4 anos) | 2015 (1 ano) | Pedagogia<br>Especialização Educação Especial | Escola de Ensino Fundamental | Coordenadora Pedagógica |
| **CP4** | 2000-2011 (11 anos) | 2012-2015 (4 anos) | Magistério<br>Pedagogia | Escola de Ensino Fundamental | Coordenadora Pedagógica |
| **CP5** | 2003-2004 (2 anos) | 2011-2015 (4 anos) | Pedagogia<br>Magistério<br>Especialização Coordenação Pedagógica | Escola de Ensino Fundamental | Coordenadora Pedagógica |
| **CP6** | 2008-2013 (6 anos) | 2013-2015 (3 anos) | Pedagogia<br>Especialização Neuropsicopedagogia | CMEI | Coordenadora Pedagógica Secretária Diretora |

Fonte: Organizado pela autora.

Ressaltamos que as coordenadoras pedagógicas possuem, em sua maioria, Pós-Graduação, o que retrata uma preocupação com o desenvolvimento profissional e que possibilita condições para níveis mais elevados da carreira docente (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010). Do mesmo modo, cabe destacar, aqui, o período expressivo de atuação na docência das coordenadoras pedagógicas CP1 e CP4.

Em contraponto, ressaltamos a sobrecarga de atribuições assumidas pela CP1 e CP6, na organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil que, além de coordenadoras pedagógicas, possuem as funções de diretora e secretária. Cabe considerar que o trabalho do coordenador pedagógico na Educação Infantil requer conhecimentos e saberes, tanto relativos à sua atribuição específica de organização do trabalho pedagógico, como também saberes que envolvem a Educação Infantil (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2012).

## 2.1. INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a coleta dos dados, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada (APÊNDICE E) com os seis (6) coordenadores pedagógicos. De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada compreende

> [...] certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Consideramos, também, as contribuições de Triviños (1987) ao destacar o instrumento da entrevista semiestruturada como um meio fundamental para realizar a investigação, valorizando a liberdade e a espontaneidade do entrevistado e enriquecendo a investigação.

Cabe considerar que as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos e foram transcritas de forma fidedigna. Para tanto, o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) foi devidamente apreciado por todas as coordenadoras pedagógicas, já citadas neste trabalho: CP1, CP2, CP3, CP4, CP5, CP6.

Richardson *et al*. (1999, p. 207) considera a entrevista como "[...] uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B". A escolha do instrumento metodológico desta pesquisa ocorreu pela necessidade em aprofundar os conhecimentos acerca da formação de professores, favorecendo a participação de maneira consciente dos sujeitos em relação a pesquisa realizada.

## 2.2. ANÁLISE DOS DADOS

Para compreender a análise de conteúdo, Richardson *et al*. (1999) aponta que ela utiliza, como material de estudo, várias formas de comunicações. Neste trabalho, trata-se da análise das entrevistas das coordenadoras pedagógicas, egressas (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia de uma universidade do interior do Paraná. Segundo Richardson *et al.* (1999), trata-se de descrever os conteúdos, de acordo com as formas e os fundos. No que se refere às formas, é um estudo de palavras ou temas que são inicialmente selecionados; depois, verifica-se a frequência de sua aparição. Os fundos consistem em estudar as referências das palavras ou tema, podendo revelar tendências nos conteúdos.

Para compreender os saberes que emergem na formação inicial, utilizamo-nos da análise de conteúdo de Bardin (1977), que a autora caracteriza como um "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (BARDIN, 1977, p. 33). No entanto, não se trata de um instrumento simples, mas de uma análise rigorosa, marcada por diferentes formas e adaptável a um campo vasto de aplicação, nesse caso as comunicações.

A análise de conteúdo para Bardin (1977) é um método empírico que depende da "fala" e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Ao adequar a técnica de análise de conteúdo ao domínio e ao objetivo pretendidos pela pesquisa, Bardin (1977) destaca que precisa ser reinventada a cada momento. Com exceção para usos generalizados, como é o caso da decodificação de respostas de questionários abertos, cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.

Os objetivos elencados por Bardin (1977) para realizar análise de conteúdo caracterizam-se na ultrapassagem da incerteza e no enriquecimento da leitura. Para tanto, faz-se necessária uma leitura atenta, pautada pela rigorosidade e a necessidade de descobrir, de ampliar a compreensão sobre determinado objeto. Assim, a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que, por meio de uma descrição objetiva e sistemática, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações (BARDIN, 1977).

CAPÍTULO

# 03 Mediações, contradições e desafios no trabalho do coordenador pedagógico

Para fundamentar o trabalho do coordenador pedagógico, não basta ter o conhecimento da ação, como atividade pautada pelo subjetivismo e pela visão instrumental; é preciso ampliar os olhares sobre a sua prática e recorrer a uma compreensão teórico prática do trabalho desse profissional. Para tanto, faz-se necessário reconhecer que a qualidade do ensino requer um trabalho educativo, reflexivo e consciente, além dos saberes superficiais, ora práticos, ora teóricos, ora técnicos. É preciso, assim, relacioná-los.

No entanto, a escola, muitas vezes direcionada por questões imediatas, torna difícil a compreensão da totalidade que envolve o trabalho do coordenador pedagógico. Dessa forma, ao colocar em primazia as ações emergentes do cotidiano, o coordenador pedagógico secundariza suas principais atribuições que envolvem a formação continuada dos professores e a organização e a implementação coletiva do PPP da escola. Nesse contexto, as análises a seguir ressaltam as atribuições do coordenador pedagógico e o cotidiano desse profissional, inserido nas relações de poder que se manifestam em suas ações na escola e dificultam a construção de um princípio democrático.

## 3.1. AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

As atribuições do coordenador pedagógico encontram-se atreladas às finalidades da educação. Destarte, a escola como um todo realiza suas atividades tendo como fim o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, as atribuições do coordenador pedagógico encontram-se, muitas vezes, difusas e dispersas diante das determinações burocráticas da escola e da concepção tecnicista que historicamente definem a função desse profissional, vinculadas ao exercício do controle, da fiscalização e das ações administrativas da escola.

Domingues (2014), pontua que apesar da figura do coordenador pedagógico ser reconhecida no Brasil, ainda não há um consenso sobre as atribuições do seu trabalho.

Falta, assim, uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional. A indefinição sobre as atribuições do coordenador pedagógico resulta, muitas vezes, no desvio das finalidades do trabalho desse profissinal. Assume-se, portanto, na escola, uma atuação desordenada, que passa a atender a situações emergenciais em detrimento de funções pedagógicas.

Em relação à indefinição das atribuições do coordenador pedagógico, há falta de compreensão na formação desse profissional, visto que, na Diretriz do Curso de Pedagogia, a formação para docência, para pesquisa e para a coordenação pedagógica atribui um caráter abrangente. Mesmo que o curso apresente uma estrutura para sustentar a formação do pedagogo nesses três eixos, cabe considerar que há questionamentos sobre a fragilidade do curso para formação realmente sólida do coordenador pedagógico. A fala a seguir pontua sobre a formação do Curso de Pedagogia voltada mais aos aspectos da docência:

> Eu acredito que favoreça mais para a docência, até mesmo o estágio de gestão, eu achei que ainda prevaleceu a docência. [...]. A identidade do curso fica bem confusa, porque você estuda várias coisas e acaba bem dizer não sabendo nada. Não se aprofunda em nada, e eu acho que o curso forma mais para formação do docente. (CP1).

> Eu vejo isso na formação. O curso trabalha muito o professor das séries iniciais e não o pedagogo enquanto coordenador, isso é o que falta um pouco, até porque os que se formam vão atuar na sala de aula, são poucos os que saem para atuar na coordenação. (CP2).

A falta de unidade das atribuições do coordenador pedagógico também é reflexo de uma formação que pouco contribui para a apropriação de saberes inerentes ao trabalho do coordenador pedagógico. Com isso, a fragilidade da formação do coordenador pedagógico é um dos fatores que favorecem a atuação desordenada desse profissional.

Na visão de Pabis (2014), a abrangência do perfil do curso de Pedagogia, após a definição das DCNP (2006) - com a formação do pedagogo para a docência na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, matérias pedagógicas do Ensino Médio modalidade Normal e para atuar na organização do trabalho pedagógico na escola -, está sendo apontada como uma das causas para que o coordenador pedagógico seja absorvido por diferentes atividades e não reconheça o escopo do seu trabalho no processo formativo.

Como consequência da formação multifacetada, o coordenador pedagógico, ao assumir a função na escola, encontra-se perdido diante das várias funções que lhe são atribuídas e torna-se "o faz tudo", ou seja, o profissional que realiza inúmeras tarefas; no entanto, deixa de realizar o que é específico do seu trabalho. No que envolve o trabalho específico do coordenador pedagógico, consideramos a exposição a seguir que pontua sobre a contribuição da formação inicial na elaboração do PPP na escola:

> Quando começamos a construção do PPP aqui na escola [...] eu já conhecia a sua estrutura, eu lembrei das aulas no curso de Pedagogia. [...]. Ao construir o PPP, fica clara a importância da gestão democrática, como na avaliação permanente durante o ano letivo. Tudo isso eu lembro das aulas. (CP3).

A preocupação com as especificidades do trabalho do coordenador pedagógico precisa contemplar a formação inicial desse profissional, para que ele não corra o risco de obter uma atuação que não esteja em consonância com as contribuições teóricas que compreendem a organização do trabalho pedagógico na escola. Além do aspecto formativo, Lima e Santos (2007) pontuam que a atuação desordenada também é consequência da trajetória histórica. Assim, muitos coordenadores pedagógicos que se encontram atuando nas escolas não têm total clareza da identidade e das funções que legitimam o trabalho que realizam.

A prática do coordenador pedagógico encontra-se, nesse contexto, balizada pelo estigma de burocratizador, pelos modos de fazer e pensar sobre a educação, que tende a ser reproduzida, de forma naturalizada. A dificuldade em realizar o trabalho na coordenação pedagógica conforme o planejamento é relatado da seguinte forma:

> Então, você chega e pensa assim: Eu vou chegar no CMEI, vou abrir meu *e-mail*, vou ver a documentação que eu tenho para fazer, de tarde eu vou lá no contador e fazer orientação, quando eu chegava lá no CMEI dava tudo errado. (CP6).

O coordenador pedagógico que realiza as suas ações, tendo em vista as finalidades do ensino, precisa estar em consonância com as atribuições do seu trabalho. Definimos, portanto, que as atividades pedagógicas são protagonistas das atribuições do coordenador pedagógico. Com esse pressuposto, Domingues (2014) denota que as ações de coordenar o pedagógico pressupõem um profissional afinado com as suas atribuições,

para que, assim, sua atuação possa ser condizente com os seus objetivos; caso contrário, corre-se o risco de obter uma atuação desordenada.

Ao compreender o trabalho pedagógico como cerne das atividades escolares e dos profissionais de ensino que nela atuam, reconhecemos a importância de uma atuação intencional realizada de forma pública, emancipatória e democrática. Assim, o Projeto Político Pedagógico precisa ser organizado em consonância com as aspirações que envolvem a função social do ensino público, que, conforme assegura

Com esse entendimento, o PPP da escola, elaborado e implementado democraticamente, reflete o pensar e o fazer do trabalho educativo de forma pública e democrática. O relato a seguir ressalta a premissa do PPP como direcionamento do trabalho a ser realizado na escola:

> A primeira coisa na escola que você precisa conhecer é o PPP, eu não tinha esse interesse mesmo atuando na escola [...]. E depois eu comecei a perceber que o PPP é o direcionamento e o orientador do trabalho na escola. É a partir do PPP, que as pessoas vão conhecer o seu trabalho. (CP1).

Em um viés democrático, o PPP realiza-se além do aspecto documental e legislador. O processo de construção, de implementação e de avaliação do PPP concretiza-se em um espaço real que compõe e reflete todas as premissas do trabalho pedagógico que ocorrem no espaço escolar. Com esse entendimento, o PPP deixa de ser um mero documento e passa a ser um instrumento vivo, que aponta as necessidades e as possibilidade do trabalho pedagógico.

Para Sacristán (1999), o projeto é permeado por intencionalidades; assim, compreende-se que o projeto emancipatório é elaborado tendo em vista as condições reais nas quais se encontra a escola e a educação na contemporaneidade. Ao considerar o relato a seguir, pontuamos sobre a importância do PPP realizar o diagnóstico tendo em vista a realidade em que a escola está inserida, também ressaltamos os saberes específicos do coordenador pedagógico contemplados no curso:

> Essa é a primeira elaboração e reformulação do PPP que eu participo de todo o meu histórico de trabalho, então eu me lembro muito das aulas do curso. A elaboração do PPP, de como funciona o diagnóstico e investigar da realidade da escola. Efetivar a participação. (CP6)

As limitações e as possibilidades de produção, de execução e de avaliação do projeto, toma como base a totalidade e as especificidades da escola. Caso contrário, o projeto, como esfera política, corre o risco de realizar-se de forma dissociada de suas finalidades e sem a manifestação das ações pedagógicas, permanecendo no campo das ideias ou até mesmo nas gavetas das escolas.

O PPP precisa manifestar-se em todas as ações e todos os componentes da escola. Para tanto, é preciso compreender a dimensão política e pedagógica que compõe o projeto. O PPP, tal como explicita Veiga (2003), tem um significado indissociável, ou seja, é na mesma medida pedagógico e político. Enquanto o projeto político reflete o compromisso com a formação do cidadão, a esfera pedagógica compõe os propósitos e as intencionalidades das ações educativas.

As duas esferas envolvem as aspirações de um modelo de escola emancipatória que se realizam na medida em que convergem ações que visam superar os aspectos burocratizantes. Veiga (2003) também elucida que o PPP está assentado em duas lógicas distintas e conflitivas: técnica ou emancipadora. O PPP que apresenta um cunho técnico é meramente instrumento de políticas públicas, concebido como instrumento de controle, atrelado a mecanismos operacionais. Em contraponto, o PPP emancipador pressupõe um movimento em busca da democratização, favorece o diálogo e a cooperação com estreita relação com a autonomia, ao legitimar a participação dos envolvidos.

Com esse entendimento, o PPP é um instrumento que visa o diálogo, a autonomia e a alteridade, envolve anseios e perspectivas comuns a todos os componentes da escola. Veiga (2003) compreende o PPP como um instrumento que auxilia o desenvolvimento de uma ação coletiva. No entanto, cabe pontuar que não se realiza projetos emacipatórios e coletivos por intervenções externas à escola. Nesse sentido, o PPP é parte integrante da escola, edifica-se no âmbito coletivo e real da prática pedagógica.

A partir dessas considerações sobre o PPP, denotamos o papel do coordenador pedagógico de articular e mobilizar a efetiva construção e consolidação de um projeto pautado pelos princípios democráticos. Nesse sentido, ressaltamos, na fala da coordenadora pedagógica a seguir, o processo de mobilização da construção coletiva do PPP:

> Na construção do PPP, é o coordenador pedagógico que vai mobilizar a comunidade. É preciso ter a opinião de todos os profissionais da escola. O coordenador não constrói sozinho, tem a participação da comunidade e das famílias. (CP2).

Considera-se, assim, que as ações realizadas pelo coordenador pedagógico precisam tomar como ponto de partida os princípios da gestão democrática. Cabe, portanto, ao coordenador pedagógico, fazer a articulação entre os diferentes segmentos que compõem a escola.

Carneiro, Moreira e Souza (2013) pontuam que a atuação central do coordenador pedagógico se realiza entre a formação de professores e a gestão de projetos da escola, ressaltando-se, sobremaneira, o PPP. Nesse sentido, ao construir, executar e avaliar o projeto de uma maneira coletiva e emancipatória, viabilizam-se atribuições em consonância com a ação democrática e autonôma.

Pinto (2011) corrobora que essa autonomia é resultado de uma reflexão sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola que rompem com a formulação de um projeto de cunho burocrático e tecnicista. A coordenadora pedagógica a seguir reflete sobre o trabalho coletivo que se realiza na construção do PPP da escola:

> Este ano, o PPP está sendo reconstruído e todas as professoras participam. Sem a participação fica cada um por si, de forma isolada, cada um trabalha de um jeito. Aqui não é assim, nós trabalhamos todos juntos. Claro que cada um tem suas características, mas na hora de decidir prevalece o conjunto. (CP3).

Tendo em vista que o PPP é a própria organização do trabalho pedagógico da escola, pontuamos que todo trabalho pedagógico realizado no espaço escolar precisa estar articulado e em consonância com os pressupostos definidos no projeto. Desse modo, as ações da escola sistematizadas no PPP compõem as premisssas que orientam o trabalho pedagógico e apontam as necessidades e as possibilidades do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico. Com esse entendimento, o PPP é a referência das concepções que envolvem as práticas pedagógicas que se realizam na escola.

A elaboração do PPP, na perspectiva democrática, contribui para que o coletivo da escola se beneficie de forma ampla e real com as reflexões realizadas no seu processo de construção. Assim, torna-se um momento privilegiado para colocar em pauta os problemas e as alternativas de enfrentamento às questões organizacionais e às políticas

que envolvem a escola. Em um contexto em que o coordenador pedagógico articula o processo de elaboração do PPP pautado pelos princípios democráticos, suas atribuições consonam com o papel de problematizador e articulador. Ressaltamos as considerações do coordenador pedagógico a seguir, sobre o trabalho coletivo na elaboração do PPP da escola:

> Nós estamos reformulando o PPP, [...] já fizemos o diagnóstico com os pais, e todos participaram. Eu estou organizando as informações, e depois vamos começar a rediscutir coletivamente os aspectos teóricos que já contemplam o PPP e o que precisa mudar. (CP4).

O coordenador pedagógico em ruptura com a lógica do individualismo e do corporativismo contribui para a construção de um projeto que responda aos interesses do coletivo. Paro (2011) afirma que a compreensão do conceito de democracia precisa ultrapassar seu sentido etimológico, para incluir todos os mecanismos, procedimentos e esforços, em termos individuais e coletivos, para edificar ações que visam objetivos coletivos. Nesse sentido, o coordenador pedagógico, ao mobilizar o processo de elaboração do PPP, precisa identificar estratégias que proporcionem um processo de construção coletiva fundada no princípio da gestão democrática.

O relato da coordenadora pedagógica a seguir denota as possibilidades e os esforços para articular a elaboração do PPP com princípios democráticos:

> Vamos ter que pensar alguma forma de tanto os professores como os funcionários participarem da discussão teórica do PPP. Porque, por *e-mail,* não vai dar, nem todos os funcionários têm. Provavelmente, nós vamos disponibilizar de algum jeito. Talvez, tentar fazer uma reunião para ver essas ideias no coletivo e depois passar para o projeto. (CP4).

O PPP é um instrumento que reflete a organização da escola, sendo dinâmico e coerente com os compromissos, as concepções, as análises e as avaliações do coletivo. Para Pinto (2011), a atuação do coordenador pedagógico frente às ações que ocorrem tanto no espaço da sala de aula como fora dela são de promover práticas articuladas ao PPP da escola. Assim, a referência para toda atividade realizada na escola, desde a avaliação institucional até a formação continuada dos professores, está atrelada ao PPP.

As atribuições do coordenador pedagógico são complexas e multifacetadas, cercadas por saberes de uma atuação específica do seu trabalho. Nesse sentido, uma

atribuição fundante do trabalho desse profissional é a coordenação e a articulação da formação continuada dos docentes da escola.

Cabe ao coordenador atuar como co-responsável na relação intrínseca entre o pensar e o fazer pedagógico do professor. Assim, o coordenador realiza a articulação entre as políticas formativas, as diretrizes, o currículo; enfim, entre as práticas e as teorias, para então possibilitar uma formação que viabilize um repensar sobre as práticas pedagógicas.

A CP1 destaca sobre as dificuldades em realizar as atribuições específicas do seu trabalho

> Eu já era professora na escola e quando assumi a função, tive dificuldades em ter uma postura de coordenadora pedagógica. [...] No começo eu ficava me questionando: "Quais são as minhas atribuições?". As vezes eu queria fazer as coisas no lugar delas, entrar em sala de aula e ajudar, e acabava deixando de realizar a formação continuada. (CP1).

A formação continuada está intimamente ligada às possilidades de transformação da prática pedagógica. Cabe considerar que a formação continuada não se restringe ao professor e à sala de aula; é preciso ultrapassar a lógica imediata e individualizada para compreender as possibilidades de melhoria do ensino.

Para tanto, é necessário compreender a amplitude da prática pedagógica, entendida aqui como uma *práxis*, que, conforme Gimeno Sacristán (1999), envolve a dialética entre o conhecimento e a ação, pautada por uma finalidade de transformar. Com o entendimento da prática pedagógica, a formação continuada não se restringe ao indivíduo, mas compreende a transformação do coletivo.

Segundo Nóvoa (1995), a formação possibilita o desenvolvimento pessoal para produzir a vida do professor, o desenvolvimento profissional para produzir a profissão docente e o desenvolvimento organizacional com a finalidade de produzir a escola. Assim, a formação continuada é parte integrante de um amplo processo formativo, que abrange aspectos históricos, culturais e sociais do ser professor. Desse modo, a escola configura-se como *lócus* de formação do docente.

A dificuldade em organizar momentos de formação continuada na escola é retratada pela coordenadora pedagógica da seguinte forma:

> Porque é difícil ter reunião pedagógica para trabalhar no coletivo. Na verdade, tem poucos momentos durante o ano letivo, mas, normalmente, é feita já sobre questões do dia a dia. Questões de sala de aula, de disciplina, de trabalho com material diversificado, auxílio aos alunos que têm dificuldade na aprendizagem. Todas essas situações normalmente são realizadas nas reuniões. (CP4).

Cabe ao coordenador pedagógico possibilitar que a formação continuada se concretize, a fim de superar a mera aplicação de técnicas e assumir a prática pedagógica como *práxis*, como fio condutor da formação continuada dos professores. Em relação ao relato das coordenadoras pedagógicas sobre essa atribuição, observamos que essa formação ocorre de forma individual – responsabiliza-se o professor pelo seu desenvolvimento profissional:

> Se o professor não ir atrás, se ele não buscar, não vai conseguir colocar na prática. Então o professor tem que permancer sempre em formação, sempre buscando, e usar essa formação para colocar em prática aqui da escola. Uma das nossas orientações é que professor tem sempre que reservar um tempo dentro da hora atividade [...] uma ou duas horas para pesquisa, para leitura de livros mais aprofundados para usar na sua prática. (CP1).

A formação continuada é um importante momento para entender a prática pedagógica além do espaço da sala de aula. Compreendemos como limitada a formação continuada que se basta no desenvolvimento da reflexão sobre a própria ação, que, nas palavras de Pinto (2011, p.158), "[...] fica circunscrita à sua percepção individual". Nesse sentido, a formação continuada, como espaço de transformação das práticas pedagógicas, precisa, necessariamente, estar alicerçada a uma concepção crítica sobre as práticas, a qual entende seu sentido de totalidade, como parte integrante de um movimento histórico e social.

Diante dessas considerações, ressaltamos o papel do coordenador pedagógico que, ao preocupar-se com o desenvolvimento do professor, possibilita a formação continuada de forma consubstanciada ao PPP da escola. Assim, o coordenador pedagógico articula a formação continuada de forma coletiva e colaborativa, que, na mesma medida, valoriza os conhecimentos docentes, contribuindo para a construção do coletivo escolar. Nesse sentido, o coordenador pedagógico assume a função de articulador, problematizador e mediador na organização da formação continuada no espaço escolar, por meio de referenciais teóricos e uma postura baseada na cooperação, na alteridade e no diálogo, a

qual permite que o professor assuma o processo de construção da sua profissão, como protagonista.

A coordenadora pedagógica cita sobre a dificuldade em mobilizar um espaço coletivo para realizar a formação continuada na escola:

> Não há um momento direcionado para a formação continuada, então nos organizamos conforme as questões do cotidiano, as necessidades do trabalho das professoras. [...]. Aparecem mais as necessidades de como trabalhar com as crianças no dia-a-dia, como o lúdico e a literatura. (CP1).

Compreendemos que, ao estudar sobre o trabalho do coordenador pedagógico, é preciso levar em consideração as múltiplas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais que interferem e fragilizam o seu trabalho na escola. Essas determinações provocam novas demandas de trabalho do coordenador pedagógico, o qual assume, muitas vezes, múltiplas funções, as quais deslocam as prioridades do seu trabalho e secundarizam as suas atribuições. Nesse caso, consideramos essa mesma entrevistada para ressaltar as outras funções de secretária e de diretora que ela assume na escola, o que dificulta realizar as atribuições de coordenadora pedagógica:

> Uma das questões complicadas do trabalho é conseguir conciliar, o pedagógico, o administrativo, o financeiro. Aqui na escola exerço essas três funções. [...]. Cada um precisa entender bem a sua função e como deve atuar. (CP1).

A formação continuada dos professores é sistematizada. Dessa forma, não se caracteriza como um momento eventual na escola, que ocorre esporadicamente e em qualquer espaço. Ao contrário, a formação continuada precisa ser planejada, mediante finalidades e objetivos que possibilitem o desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, é preciso que a formação continuada preceda uma organização de espaços, mobilização de estratégias e planejamento de aspectos conceituas, tendo em vista que não basta a formação continuada permanecer no âmbito dos problemas imediatos que ocorrem em sala de aula.

É preciso compreender aspectos teóricos, que permitam ao professor contextos amplos de análise, envoltos por aspectos históricos, sociais, culturais, organizacionais e políticos. Considerando-se, então, a formação como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, é preciso prever e prover momentos que possibilitem a formação continuada do professor. Deste modo, é necessário legitimar de forma coletiva

um espaço e tempo que possibilitem a formação continuada na escola, tanto no PPP como também no calendário escolar. Assim, é possível assumir coletivamente o compromisso com a formação continuada, como parte integrante de uma estrutura organizativa.

Cabe destacar que a formação continuada ao mesmo tempo que precisa ser sistematiza, tendo em vista o coletivo, também necessita ser realizada de maneira singular, na parceria professor-coordenador pedagógico. O coordenador pedagógico articula, na mesma medida, momentos que possibilitem a formação continuada com a participação de todos os profissionais de ensino, momentos inidividualizados com encaminhamentos mais específicos ao trabalho do professor. No entanto, é preciso destacar que, tanto individualmente como coletivamente, essa formação precisa ser sistematizada, planejada e organizada de acordo com as finalidades do trabalho do coordenador pedagógico.

A coordenadora pedagógica a seguir pontua sobre o trabalho conjunto que realiza com as professoras:

> Fico muito na sala de planejamento conversando com as professoras, no período da manhã eu sempre vou nas salas, para ver se tem algum aluno faltoso e também para escutar as professoras. Sempre tem alguma coisa para contar e depois organizo o cronograma da semana. (CP2).

Para Nóvoa (1995), o território da formação é constituído por atores individuais e coletivos, que consolidam um espaço de aprendizagem tanto no aspecto social como humano. Diante disso, a formação continuada realizada coletivamente viabiliza a construção de um espaço colaborativo bem como a organização de objetivos comuns do desenvolvimento profissional. No mesmo sentido, o autor denota a importância de a formação estar integrada a um processo permanente e diário, que oportuniza um pensar sobre as práticas pedagógicas, tanto no cotidiano da sala de aula como também nas reuniões, nos momentos de planejamento e entre outras situações. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional de professores ganha dimensão permanente e inerente.

Com base no modelo de formação que possibilita uma aproximação mais direta do trabalho realizado pelo professor, as coordenadoras pedagógicas abordam que, em seu trabalho, elas realizam a formação continuada nos momentos de hora atividade:

> Faço na hora atividade com a leitura e discussão. Eu divido o planejamento em três momentos, para fazer o planejamento, para preparar o material que vai ser usado nas aulas e para as discussões. Nós não temos OTP[1]. É no momento da hora atividade que eu vou conversar com as professoras, vou discutir alguma coisa e ver a leitura delas. [...]. Compramos livros para a formação dos professores, na feira do livro, então elas mesmas escolhem. (CP1).

Embora a formação continuada seja realizada de forma individual, contribuindo para uma relação estreita entre o professor e o coordenador pedagógico, ressaltamos que individualmente a formação continuada não basta. É preciso ultrapassar as questões individuais e pensar na formação nas duas perspectivas, tanto coletiva como individual. Assim, cabe ao coordenador pedagógico possibilitá-las de forma intencional tendo em vista o desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional.

No entanto, a coordenadora pedagógica pontua, a seguir, a dificuldade em realizar a formação na escola de forma processual e contínua:

> Somente nas reuniões, quando tem OTP ou conselho de classe, porque fora desse contexto é muito corrido. [...]. A formação mesmo acontece na OTP, quando organizamos e planejamos o semestre. (CP3).

É fácil compreender que a formação continuada só tem sentido quando possui perspectivas de transformação; caso contrário, torna-se uma exigência formal, literária e burocrática. As dinâmicas da escola dificultam uma postura dos profissionais de possiblitar articular ações que visem mudanças, tendo em vista que "[...] o tempo cronológico não é o mesmo das demandas" (DOMINGUES, 2014, p. 128). Com esse entendimento, evidenciamos que a escola se organiza de acordo com as determinações externas e não com as necessidades específicas do seu trabalho. Assim, o coordenador pedagógico realiza a formação continuada quando consegue espaço e tempo para tal.

De acordo com Domingues (2014), muitas vezes o coordenador pedagógico utiliza momentos coletivos para intervenções mais diretas sobre o trabalho docente. Cabe ressaltar, dessa forma, as falas das coordenadoras pedagógicas que realizam discussões específicas da sala de aula nas reuniões coletivas destinadas à Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Embora a OTP configure-se como uma oportunidade para realizar a formação continuada dos professores, é preciso considerar que esse espaço não é limitado

[1] OTP - Organização do trabalho pedagógico.

apenas para essa atribuição do coordenador pedagógico. Do mesmo modo, a formação não está alicerçada a um entendimento de continuidade, conforme as falas das coordenadoras pedagógicas, tendo em vista que esse espaço e tempo pode ocorrer até mesmo semestralmente.

Ao considerar que o pedagógico também possui necessidades e urgências inerentes ao seu trabalho, o coordenador acaba utilizando o espaço privilegiado da OTP para realizar e resolver todas as urgências e os problemas do âmbito pedagógico da escola. Tendo em vista que a OTP é uma prerrogativa do Calendário Escolar, esse espaço torna-se, muitas vezes, único para discutir questões que envolvem a escola.

Portanto a formação continuada dos docentes no espaço escolar, a avaliação institucional, as reformulações e a elaboração do PPP, entre outras práticas inerentes à organização pedagógica, possuem espaço de discussão semestralmente, como podemos observar na fala da coordenadora pedagógica a seguir:

> A OTP é o momento que a gente faz tudo. Realizamos uma agora, no meio do ano, e colocamos tudo que precisamos discutir. E assim fazemos a formação. [...]. E conforme a necessidade realizamos leituras. (CP1).

Ao levar em consideração que a formação continuada se caracteriza com uma das principais atribuições do coordenador pedagógico, questionamos sobre o distanciamento entre as funções burocráticas que esse profissional assume na escola e as práticas pedagógicas que ele deveria realizar. Pabis (2014) auxilia ao destacar que a burocracia é um mecanismo usado pelo Estado, tendo em vista o controle sobre a escola. Nesse sentido, o Estado utiliza-se de exigências burocráticas, que permitem que o coordenador pedagógico destine pouco tempo para o exercício das funções para as quais ele foi preparado na universidade.

É preciso que o coordenador pedagógico tenha conhecimento sobre os determinantes que afetam seu trabalho na escola, para, então, realizar ações que visem transformar essa realidade. Esses deslocamentos das atribuições do coordenador pedagógico para questões burocráticas corroboram para um processo de alienação da consciência em relação à realidade (PABIS, 2014). A alienação não possibilita condições para que o coordenador pedagógico articule ideias, valores e conhecimentos que venham possibilitar a transformação das práticas.

A coordenadora pedagógica a seguir denota sobre as atribuições que assume no espaço escolar em detrimento das ações pedagógicas:

> Quando comecei a secundarizar muitos dias do meu trabalho para resolver documentação de ordem burocrática e situações emergenciais, [...] eu percebi que teria que mover a equipe para me ajudar a resolver essas situações. (CP4).

Ao secundarizar o trabalho pedagógico e específico do seu trabalho, o coordenador pedagógico obtém um trabalho desordenado e em consonância com as urgências da escola. Ressaltamos a necessidade de o coordenador pedagógico ultrapassar as concepções ingênuas, resultado de uma atuação desordenada, fragmentada e burocrática que não permite compreender a totalidade do seu trabalho. Do mesmo modo, é preciso compreender os determinantes políticos, históricos, sociais e econômicos que interferem de forma direta nas funções que o coordenador pedagógico assume na escola. Assim, é decisivo obter uma postura crítica, para desmistificar a naturalização que as práticas assumidas nas escolas são reproduzidas e legitimadas socialmente.

Torna-se necessário que a postura crítica assumida pelo coordenador pedagógico se realize de forma coletiva, ou seja, é preciso que todos os profissionais que atuam na escola compreendam as reais atribuições do coordenador pedagógico. No que tange o trabaho em equipe, a coordenadora pedagógica entrevistada reconhece a importância das ações que se realizam na escola obter um caráter de coletividade:

> Eu acredito que a escola não funciona sem o trabalho em equipe. Até porque hoje eu posso ser coordenadora pedagógica, mas amanhã eu posso voltar para a sala de aula, então as ações não são para o bem individual, é para o coletivo. (CP2).

Cristov (2012) pontua sobre as interrupções realizadas muitas vezes pelos professores no trabalho do coordenador pedagógico. Essas interrupções recorrentes no cotidiano da escola, refletem, em muitos casos, um entendimento errôneo sobre o papel do coordenador pedagógico. É preciso que o coordenador pedagógico assuma a atribuição da formação continuada para articular e mobilizar esforços de reconhecimento das especificidades do seu trabalho. Assim, é possível que se configure no cotidiano do coordenador uma dinâmica coerente com uma prática intelectual, na qual se reconheça o pedagógico como cerne de sua atuação, em contraposição a uma atribuição meramente técnica e burocrática.

Outro ponto a ressaltar nas atribuições do coordenador pedagógico é a organização de um espaço escolar que contribua para a aprendizagem dos alunos. Assim, faz-se necessário criar na escola um ambiente agradável de aprendizagem e de participação.

Essa organização precisa ser mobilizada pelo coordenador, tendo em vista a construção de um espaço colaborativo e de valorização ao trabalho dos professores e dos alunos. É preciso mobilizar todos os setores da escola, pautados pelo sentimento de pertença do espaço público. Há, no entanto, a necessidade de o coordenador articular essa organização tendo em vista as finalidades educativas da escola.

A fala da coordenadora pedagógica a seguir pontua a preocupação com a organização da escola a fim de torná-lo um espaço agradável:

> Trabalhei a questão da organização para que a escola esteja visualmente agradável. Não adianta você fazer um trabalho bom se a escola está bagunçada, tem que ter uma organização. [...]. Um ambiente bom para as crianças, que reflete na organização do trabalho das professoras também. Então a questão organizacional foi uma preocupação. (CP6).

O coordenador é aquele que orienta a prática pedagógica com base em uma ação intencional, voltada à emancipação das classes populares, em um trabalho comprometido com a formação cultural e um projeto de sociedade democrática (SAVIANI, 2008). Nesse sentido, defendemos que o coordenador pedagógico é o profissional que desempenha suas atribuições com base nos pressupostos democráticos. Para tanto, no trabalho coletivo, é preciso desenvolver algumas características que, conforme a entrevistada seguinte, envolve a paciência, a humildade e a iniciativa:

> No trabalho coletivo é preciso ser paciente, ser humilde e ter iniciativa. Não pode ficar esperando, você tem que correr atrás, planejar, buscar idéias, propor inovações e tem que ser positivo, não dá para se desesperar se algo não dá certo, para tudo tem uma solução. (CP2).

Cabe a esse profissional a função de mediar as relações pedagógicas entre o professor, o aluno, a comunidade, o currículo, a avaliação, o processo de ensino e aprendizagem de forma articulada ao PPP da escola (SAVIANI, 2008). O pedagógico, assim, é realizado com base em uma organização coletiva e comprometida com o reconhecimento do espaço público. Para uma atuação comprometida com a perspectiva democrática, é preciso superar a concepção e a atuação histórica do coordenador

pedagógico, voltada às funções de controlador e fiscalizador do espaço escolar. Conforme Domingues (2014), a escola pautada pelo viés democrático exige, dos envolvidos, novas maneiras de realizar seu trabalho; para tanto, há a necessidade do rompimento com os antigos paradigmas gerencialistas da administração escolar.

Embora seja indiscutível a importância do princípio democrático na escola, é preciso considerar que realmente efetivá-lo se caracteriza como uma função complexa. Nadal (2008) pontua que, apesar das políticas e da gestão educacional tratarem a participação e a autonomia como valores básicos, os estudos demonstram que essa perspectiva reside no ideal, tendo em vista que não se caracteriza como uma realidade de fato.

No relato a seguir, a coordenadora pedagógica assinala sobre os equívocos e as dimensões do trabalho do coordenador pedagógico pautadas pelo princípio democrático:

> [...] tem muita gente que acha que a gestão democrática é você deixar todo mundo fazer o que quer, e não é assim. [...]. A gestão democrática é o coordenador ouvir as opiniões, mas também organizar, direcionar e dar o norte para a sua equipe. Caso contrário, cada uma faz do seu jeito, sem um trabalho coeso. (CP6).

Com base em Souza (2009), compreendemos que a gestão democrática é um processo político, que possibilita a atuação do coletivo na e sobre a escola. Assim, cabe ao coordenador pedagógico garantir no espaço escolar a atuação do coletivo para discutir, deliberar, planejar, encaminhar, acompanhar e avaliar as ações para o desenvolvimento da própria escola. No entanto, é preciso considerar que de nada adianta traçar esse princípio apenas no PPP ou no discurso, é preciso efetivá-lo sustentado no diálogo e na alteridade. O esforço em promover a participação da comunidade escolar, pais, alunos, funcionários, docentes e diretores, possui como princípio efetivar espaços colaborativos de atuação, em rompimento com o corporativismo, o clientelismo e a tradição ditatorial.

A coordenadora pedagógica entrevistada manifesta a sua dificuldade em realizar o trabalho coletivo com os pais e o mecanismo que utiliza para a participação deles:

> Nós tentamos várias dinâmicas com os pais, mas é difícil ter participação. São poucos os pais que comparecem nas reuniões, até por isso, eu procuro fazer reunião individual com os pais, marco antecipadamente e insisto. (CP2).

A perspectiva democrática possibilita de forma conjunta a comunidade para também prevenir esse retrocesso histórico nas instituições. No que envolve a participação da família na escola, Orsolon (2012) corrobora que essa dinâmica precisa ser realizada com o fortalecimento de uma relação de parceria. Para tanto, é preciso efetivar mecanismos que supõem confiança mútua e a cumplicidade.

A CP5 mostra a dificuldade em estabelecer a participação da família na escola:

> A relação com a família ainda é bem complicada, nós buscamos, procuramos e não temos acesso, na verdade só temos resultado se for atrás do conselho tutelar entende, acho que a família é bem complicada. (CP5).

É preciso considerar que as influências de uma organização pedagógica pautada historicamente por uma postura centralizadora, torna essa dinâmica de participação ainda mais complexa. Assim, romper com uma cultura, pautada no receio de gerar opiniões, é uma necessidade da escola democrática. O coordenador pedagógico, nesse trabalho, precisa promover um espaço de valorização e participação, que ultrapasse a institucionalização de ações colegiadas e seja realmente articulado aos atores sociais que a compõem.

Cabe pontuar que a compreensão do espaço democrático com a participação de agentes homogêneos e sem conflitos realiza-se apenas no campo das ideias ou, como pondera Souza (2012), caracteriza-se apenas como “amontoado” de pessoas, sem a real compreensão sobre como realizar a participação. Essa perspectiva de grupo coletivo, como homogêneo, está descaracterizada da real compreensão de democracia. É na heterogeneidade e na busca de objetivos comuns que a democracia se realiza; nesse espaço é essencial os conflitos como um instrumento de transformação. Nesse sentido, Martins (2008) entende os conflitos como inerentes aos processos de participação, assim constituídos por uma dinâmica individual e coletiva, instaurada em função dos diferentes interesses.

As atribuições do coordenador pedagógico, na organização do trabalho pedagógico, são perpassadas por questões de tensões e conflitos, inerentes ao espaço escolar. No entanto, denotamos nas falas das coordenadoras pedagógicas a compreensão das atribuições do seu trabalho. No entanto, o cotidiano e as condições de trabalho, que

envolvem a falta de recursos humanos e materiais, dificultam a realização de funções ligadas à organização do trabalho pedagógico.

## 3.2. O COTIDIANO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

As reformas realizadas nas últimas décadas vêm balisando os países da America Latina, em geral, e o Brasil, de modo particular, com políticas de cunho administrativos, que envolvem a escola em uma busca de qualidade entendida, aqui, como objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos (OLIVEIRA, 2009). Na configuração dessas políticas, as atribuições do coordenador pedagógico vêm sendo ressignificadas, para dar conta das demandas que se encontram ancoradas às noções de eficiência, produtividade e racionalidade.

Assim, o coordenador pedagógico distancia-se das funções pedagógicas para dar conta das questões emergenciais e rotineiras que envolvem o espaço escolar:

> A organização da escola é muito corrida e complexa. Um exemplo é quando nos deparamos com questões legais da hora atividade para o planejamento, tem que garantir 30 por cento para os professores, mas no papel é muito fácil. Na realidade da escola, eu tenho professor que falta, tenho professor que passa mal, tenho também aqueles que não utilizam essas horas para planejamento. Eu tenho que parar com o que estou trabalhando, e tenho que reorganizar a hora atividade que já fiz antes, ou pior tenho que ir chamar atenção do professor porque está no celular em vez de estar estudando. E ainda por cima pensar nas salas de aulas que estão sem professor, devido às faltas. (CP5).

As políticas educacionais de cunho reformistas têm alterado de forma ampla o cotidiano escolar e, do mesmo modo, a rotina do coordenador pedagógico. Para Fernandes (2004), as politicas educacionais interferem no que ensinar, como ensinar e, consequentemente, no trabalho do coordenador pedagógico. A perspectiva utilitária e pragmática dessas políticas coloca o trabalho do coordenador pedagógico em situações ambivalentes que ora precisam dar conta de imposições pedagógicas fundamentadas pela burocratização, ora precisam tratar de questões próprias do seu trabalho, mas que se encontram de forma secundária, tendo em vista as diversas atribuições que esse profissional assume no espaço escolar.

Contreras (2002) esclarece que as condições de trabalho dos profissionais do ensino de maneira geral vêm sofrendo com a lógica racionalizadora, como reflexo de uma sociedade neoliberal. A fim de obter controle sobre a prática educativa, a racionalização

permite uma separação entre o processo de concepção e de execução do trabalho realizado. Desse modo, os profissionais da escola tornam-se meros aplicadores dos programas de ensino, e, como consequência, reduzem os saberes desses profissionais para resolver questões técnicas, tornando-se, assim, dependentes das decisões externas.

Com o modelo de trabalho, pautado no capitalismo, o coordenador pedagógico detém atividades burocratizantes e fragmentadas que não correspondem às finalidades específicas do seu trabalho: o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, o coordenador pedagógico convive com condições de trabalho multifacetadas, assumindo, muitas vezes, a posição de secretário, de diretor, de professor, entre outras funções que envolvem o espaço escolar. No caso da coordenadora a seguir, sua fala aponta que as suas atribuições envolvem tanto a coordenação pedagógica como também as funções de direção:

> Eu digo que não tem uma rotina porque eu não assumi somente como coordenadora pedagógica, eu assumi como diretora também, então eu tinha duas funções. É como se fosse uma dupla personalidade, você tem que fazer duas coisas ao mesmo tempo. (CP1).

É no movimento neoliberal que Contreras (2002) denota sobre a lógica racionalizadora - acompanha-se um aumento significativo das atribuições destinadas ao coordenador pedagógico. Na mesma medida que se aumenta o controle sobre o trabalho dos profissionais da educação, intensificam-se as responsabilidades de cunho técnico e burocrático. Desconsidera a natureza do trabalho do cooordenador pedagógico, o qual possui saberes específicos de sua atuação e que tem um escopo mais amplo que as questões burocáticas e de cunho administrativo que permeiam essas políticas neoliberais. A próxima coordenadora pedagógica relata, também, as funções que assume na escola:

> Ano passado eu exerci cargo de diretora e coordenadora pedagógica, eu era sozinha na escola [...]. Você começa uma coisa que você planejou mas dá tudo errado, então não existe uma rotina certa, você tem teoricamente uma rotina para você seguir, mas como eu nunca fui só pedagoga, eu não sei se existe uma forma da gente planejar. (CP6).

A influência neoliberal consolidou-se como um discurso ideológico de modernização, mas que é imposta por meio de políticas reformistas que visam minimizar as ações do Estado e responsabilizar os agentes da escola em contextos adversos e com condições precárias de trabalho. Kuenzer (2002) pontua que o Estado neoliberal já

mostrou que não está preocupado com a educação, mas sim com a redução de despesas a qualquer custo.

Tomando como referência o estudo realizado por Pabis (2014), é possível perceber que o coordenador pedagógico se encontra sobrecarregado de atividades diversas. Nesse contexto, constatamos que o coordenador pedagógico marginaliza os saberes específicos provenientes do seu trabalho e aproxima-se das funções de tarefeiro, já que não estabelece planejamento e rotina ao seu trabalho - suas atividades passam a ser realizadas de acordo com a demanda no cotiano da escola.

Ao aderir diversas funções e reproduzir um trabalho alienado e utilitário, o coordenador pedagógico reforça os valores e os ideais neoliberais, obtendo consciência ou não de sua atuação desordenada. Desse modo, as ações realizadas desconsideram a intencionalidade e a finalidade do seu trabalho com uma educação crítica.

Em contraponto com as ações dispersas que se realizam na escola, o relato que segue coloca as prioridades do seu trabalho na escola:

> Se o pedagógico não funcionar, o resto não vai funcionar. Então, eu tento priorizar mais a parte pedagógica....assim, tanto com as professoras, na organização, passeio, ou no planejamento [...]. Nesse ponto, eu, às vezes, levo trabalho para casa para tentar organizar o pedagógico. (CP1).

A fragmentação do trabalho do coordenador pedagógico está muito atrelada ao trabalho historicamente realizado por esse profissional. De acordo com Lima e Santos (2007), foi somente em 1960 que a função do coordenador pedagógico foi concebida como suporte para o trabalho pedagógico realizado pelo professor. Assim, a identidade do coordenador pedagógico mostra-se, muitas vezes, atrelada a essa constituição histórica do ser profissional, contribuindo para que o coordenador não tenha real clareza das atribuições. Como consequência, as atividades que precisam de respostas imediatas acabam sendo prioridades no seu trabalho. Nesta entrevista, a coordenadora relata que o pedagógico não é prioridade no seu trabalho:

> Vou ser sincera, no que envolve o trabalho pedagógico, eu nunca prestei devida atenção. A princípio não percebi tal importância, quem sabe agora eu comece a perceber. (CP6).

Segundo Paro (2011), é necessário ter clareza que a escola e todos os profissionais que nela atuam precisam possuir como objetivo final do seu trabalho a relação ensino-

aprendizagem. Ou seja, os profissionais do ensino precisam estabelecer atividades - denominadas pelo autor como atividades-meio -, com caráter de mediação, com o propósito de alcançar a aprendizagem dos alunos, que não se limite ao espaço da sala de aula. Já as atividades-fim têm como intuito designar os objetivos do trabalho do profissinal que atua na escola, sendo esse o processo de ensino-aprendizagem do aluno (PARO, 2011).

Em consonância com esse pensamento, a fala da coordenadora pedagógica a seguir denota sobre o objetivo maior da escola:

> É porque o objetivo maior da escola qual que é? Que o aluno aprenda, então esse é nosso foco de aprendizagem com os alunos. (CP5).

Quando o coordenador pedagógico distancia as ações que realiza dos objetivos do seu trabalho, há uma perda de controle dos seus propósitos que, consequentemente, prioriza a dimensão técnica e burocratizadora em detrimento das atribuições reais do seu trabalho.

Geglio (2012) corrobora que o coordenador pedagógico é articulador do processo de ensino-aprendizagem na escola, uma pessoa que está ao mesmo tempo dentro e fora do contexto imediato do ensino, com uma visão ampla do processo pedagógico da escola e do conjunto do trabalho realizado pelos professores. A entrevistada seguinte apresenta o trabalho que realiza junto ao processo de ensino- aprendizagem:

> Tudo o que acontece em sala de aula eu procuro saber, tenho esse interesse. E os professores possuem abertura para me contar sobre as dificuldades e as ideias. [...]. As professoras têm bastante iniciativa, fazem trabalhos maravilhosos com as crianças, e eu sempre acompanho e busco auxiliar. Eu dou algumas ideias, mas eu aprendo muito com elas, tem coisa que nem imagino que dava pra fazer e elas aplicam em sala de aula. (CP2).

A atuação do coordenador pedagógico torna-se relevante quando sua função está em consonância com o processo educativo; caso contrário, sua atuação pode ser realizada pelo secretário, pelo diretor e, até mesmo, pode voltar-se para as atribuições históricas de fiscalizador e de controlador das ações realizadas na escola. Cabe considerar que, quando se ressalta o trabalho do coordenador pedagógico voltado ao processo educativo, não se trata de minimizar as ações que envolvem a organização do trabalho pedagógico.

As ações do coordenador pedagógico, mesmo que não se realizem de forma direta com o processo de ensino aprendizagem, precisa ter como finalidade o processo educativo. Assim, quando o coordenador pedagógico se envolve com a formação continuada, planejamento e orientação dos professores, entre outras atribuições realizadas, deve ter em vista a aprendizagem dos alunos.

Cabe considerar o relato que segue sobre a dificuldade da coordenadora pedagógica em realizar o planejamento na escola:

> Assim, mesmo você tendo um planejamento você não consegue seguir ele certinho. Mas eu tento sim, fazer um plano para eu me organizar, se não a gente acaba se perdendo. Então eu separo por etapas, digamos a parte do administrativo, do pedagógico, e para fazer orçamento também. Eu tento fazer, mas nem sempre dá para separar, eu tenho que fazer tudo junto. (CP1).

No entanto, no contexto das atuais políticas reformistas, Ferreira (2011) denota que a racionalidade técnocrática continua hegemônica na formulação de planos, de programas e de projetos educativos. Nesse contexto, a prática pedagógica do coordenador encontra-se reduzida a uma operacionalidade técnica, sem a necessidade de um saber específico para atuar.

Do mesmo modo, Pabis (2014) assinala que o trabalho do coordenador pedagógico se constitui no interior de relações marcadas por contradições. Uma dessas contradições evidencia-se no descompasso entre os pressupostos presentes na literatura especializada e nos documentos oficiais e as condições concretas e possibilidades reais de atuação que o coordenador pedagógico encontra no cotidiano das escolas (PABIS, 2014).

Nesse contexto, as políticas neoliberais passam a orientar a educação por meio de uma retórica salvacionista e persuasiva, revestida de um discurso aparentemente progressista, que acaba sendo incorporado e reproduzido como discurso hegemônico, orientando práticas e concepções. Contudo, tal discurso carrega em seu bojo políticas de responsabilização e controle, que tensionam e limitam o trabalho pedagógico.

O cotidiano do trabalho do coordenador pedagógico é relatado a seguir, pela coordenadora pedagógica que assume também a função de diretora e secretária:

> Mas dentro disso chega um pai para conversar, uma professora que está com uma criança com febre, a cozinheira está sem carne para o almoço porque não chegou do fornecedor, lá vai eu ligar. (CP1).

As responsabilidades atribuídas ao coordenador pedagógico, nesse contexto, evidenciam condições precárias de trabalho que fragilizam sua atuação como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Longe de fortalecer o exercício das funções propriamente pedagógicas, tal configuração conduz o coordenador pedagógico a relegá-las a um plano secundário, passando a desempenhar atividades que extrapolam sua atribuição, ora aproximando-se das funções administrativas de secretaria, ora das incumbências próprias da direção escolar.

As condições de trabalho na escola resultam em uma atuação desordenada do coordenador pedagógico que conforme a entrevistada:

> [...] você perde muito tempo do teu dia organizando a rotina do CMEI. Só que essa rotina é sempre furada, nunca essa rotina dá certo 100% [...]. Porque como eu te falei você tá lidando com pessoas, sempre vai ter alguém que vai estar doente, que não aparece no serviço, e isso quebra a tua rotina. (CP6).

Nas multifunções assumidas no cotidiado do trabalho, o coordenador pedagógico defronta-se com vários desafios que são específicos de diferentes funções e que, para exercê-las, o profissional passa a dominar uma nova gama de habilidades técnicas, as quais modificam a legitimidade do seu trabalho.

Para Gauthier (1998), o reconhecimento de um repertório de saberes específicos são condições essenciais para definir uma profissão. O reconhecimento do profissional pressupõe um nível de autonomia e controle sobre o trabalho que exerce; no entanto, os saberes do coordenador pedagógico encontram-se perdidos em meio às responsabilidades técnicas e gerenciais que não são próprias do seu trabalho. As condições precárias de trabalho apresentadas pela coordenadora minimizam as atribuições pedagógicas em detrimento das obrigações cotidianas.

As atividades emergenciais estão presentes em todos os contextos de trabalho, inclusive no espaço escolar. No que tange o trabalho do coordenador pedagógico, as falas revelam que são inúmeros condicionantes que interferem na prática pedagógica desse profissional, tendo em vista que ele se depara com problemas cotidianos que envolvem desde o espaço das salas de aulas até a organização do espaço escolar.

Nesse sentido, Pinto (2011, p. 79) pontua que, apesar de participar "[...] de situações educativas formais como, por exemplo, coordenar uma reunião – que permite uma intenvenção mais planejada - o fato é que a maior parte de suas intervenções educativas ocorre em situações menos formais". Assim, a imprevisibilidade das ações cotidianas na escola interfere de maneiras diferentes no trabalho do coordenador pedagógico e do professor.

O trabalho do coordenador pedagógico nem sempre pode ser planejado, há imprevistos que demandam ações e decisões imediatas, sendo necessário que ele esteja preparado para mobilizar saberes. No relato a seguir, a coordenadora pedagógica considera as diferenças do trabalho do coordenador pedagógico e do professor:

> É bem complicado quando você entra, tem muita coisa burocrática, muitas vezes o professor que está em sala de aula, tem a visão que o pedagogo não faz nada. E não é assim! Tem muito trabalho, muito relatório e horário para organizar. É pensar no todo da escola, porque você não pode pensar só no professor ou no aluno, tem que pensar no todo. É cuidar para garantir a aprendizagem dos alunos. Quando você entra é bem diferente da sala de aula que você tem 30 alunos. (CP5).

No seu espaço de atuação, o coordenador pedagógico depara-se com questões que envolvem desde o aparato normativo, incluindo as determinações de organismos internacionais, até mesmo questões decorrentes do trabalho com a comunidade. Entre as temáticas que envolvem esse processo, estão: a violência escolar, a indisciplina, a falta de instrução dos pais, entre outros temas que necessitam de um trabalho político em consonância com a transformação. Do mesmo modo, as influências de ordem pessoal no cotidiano escolar interferem na atuação do coordenador pedagógico, como as aspirações e as convicções pessoais e profissionais que se constituem durante o desenvolvimento profissional.

Essas influências envolvem o trabalho do coordenador pedagógico, marcado pelas determinações centralizadoras e burocráticas, mas que, ao mesmo tempo, são decisões transformadoras, que envolvem uma gama de saberes próprios do seu trabalho. São dilemas do cotidiano que envolvem as aspirações de trabalho do coordenador pedagógico e as imposições neoliberias.

É nesse contexto que o coordenador pedagógico, submisso às atividades burocráticas e, até mesmo, alheio às suas atribuições, desfaz-se dos seus objetivos e

coloca-se em uma situação cômoda (PABIS, 2014). Ou seja, ele perde a finalidade educativa do seu trabalho e não se reconhece como um agente de transformação, favorecendo, assim, a manutenção do *status quo.*

### 3.3. AS RELAÇÕES DE PODER

As mudanças políticas e sociais configuram a escola como um espaço de participação. Assim, as antigas funções permeadas pela supervisão com roupagem de um Estado controlador passam a não contemplar mais o ideário crítico que envolve a escola. Desse modo, o coordenador pedagógico configura-se como parte integrante da escola, que realiza seu trabalho em consonância com os princípios democráticos. A coordenadora pedagógica coloca sobre a importância do diálogo e do respeito no trabalho da escola:

> Pessoas mais humildes chegam à escola e você tem que saber como se dirige a elas. E daí que entra a questão do respeito, depois disso as pessoas vão te respeitar, é preciso tratar todos de forma igualitária, isso eu preso no meu trabalho. (CP4).

Em contraponto, Ferreira (2011) assinala que, ainda que se busquem estratégias de modulação discursiva ou de justificação das práticas, o coordenador pedagógico permanece marcado pelo estigma do controle burocrático, historicamente associado à sua atuação. Nessa perspectiva, consolida-se um modo de intervenção que pouco contribui para o trabalho docente, uma vez que se encontra limitado pela lógica da burocratização e pela disputa por poder.

Os resquícios de um modelo escolar orientado pelo autoritarismo continuam a se manifestar na reprodução das práticas de seus agentes. Em consonância com essa análise, Paro (2011) destaca a persistência de atitudes autoritárias no interior da escola, especialmente no âmbito da equipe gestora, que tende a concentrar o poder como forma de assegurar o controle entre o planejamento e a execução das ações pedagógicas, sob uma perspectiva verticalizada.

A coordenadora pedagógica pontua sobre as dificuldades em realizar a gestão democrática na escola, em um espaço que não valoriza a participação:

> Diretora e coordenadora pedagógica que simplesmente passam e não notam seu trabalho, não reconhecem. Você fez um trabalho maravilhoso com os pais, você envolveu a família, você fez com as crianças e não tem reconhecimento. Isso já aconteceu comigo, de fazer um bom trabalho e a

> equipe gestora não reconhecer ou de propor algo e a equipe gestora achar difícil e não valorizar. (CP6).

As práticas autoritárias no interior da escola assumem maior gravidade quando protagonizadas pela equipe gestora, uma vez que a esses profissionais compete a mobilização de processos coletivos, colaborativos e participativos no cotidiano escolar. Importa salientar que tal análise não desconsidera os múltiplos determinantes que incidem sobre a não efetivação da gestão democrática; contudo, evidencia que as ações da equipe gestora contribuem, de modo significativo, para a manutenção de práticas individualizadas e fragmentadas no interior da escola.

Nessa direção, Domingues (2014) ressalta que, na lógica do trabalho colaborativo, a atuação da equipe gestora é fundamental para a constituição de um espaço favorável ao desenvolvimento pedagógico, na medida em que cria condições e valoriza a expressão dos saberes produzidos pela comunidade escolar.

O escopo de atuação da equipe gestora, portanto, deve estar articulado a objetivos educacionais comuns. Em uma dinâmica de trabalho coesa e pautada na parceria, tanto o diretor quanto o coordenador pedagógico exercem suas atribuições orientados por princípios democráticos. Embora possuam funções específicas, suas ações convergem para finalidades educativas compartilhadas, articulando esforços coletivos que visam privilegiar o interesse comum e o fortalecimento do trabalho pedagógico.

A coordenadora pedagógica pontua sobre a necessidade de uma relação colaborativa com a equipe gestora da escola:

> Qualquer ideia que eu fale para a diretora é valorizado, se eu quero fazer uma aula de experiência com os bebês, usando materiais diversificados, ela apoia. [...]. Se tem um conflito com uma professora, eu peço auxílio. E ela também me permite participar, sempre me procura para dar opiniões sobre aquisição de materiais. E eu considero isso muito importante. (CP2).

Torna-se fundamental valorizar uma relação de caráter interativo, na qual diretor e coordenador pedagógico, ainda que exerçam atribuições específicas, assumam conjuntamente a responsabilidade pela organização do espaço escolar orientado por uma finalidade educativa comum. O trabalho articulado entre esses profissionais não se efetiva pela renúncia ou pela substituição de suas funções; ao contrário, mesmo as atribuições administrativas e burocráticas próprias da direção devem ser realizadas à luz de um

projeto educativo mais amplo. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico sustentado por princípios colaborativos ultrapassa as hierarquias formais e rompe com a lógica de controle do trabalho do outro.

A coordenadora pedagógica expõe sobre a separação do trabalho administrativo e pedagógico da seguinte maneira:

> A parte burocrática, financeira, administrativa é atribuição da diretora, [...] eu dou um auxilio, mas quando "o circo pega fogo" quem tem que resolver é a diretora, ela que responde pela escola. Mas eu acho que ela procura fazer a ata do que ela gasta, ela acredita que está aplicando bem o recurso. (CP2).

Quando essa dinâmica de trabalho conjunto não se concretiza nos próprios processos organizacionais do trabalho pedagógico — apesar da existência de objetivos comuns —, evidencia-se ainda mais a complexidade de se instituir práticas colaborativas em outras instâncias da comunidade escolar. Bruno (2004) destaca que uma das principais dificuldades do trabalho coletivo reside no confronto entre expectativas, interesses e desejos dos diferentes segmentos que compõem a escola, desafio que, segundo o autor, precisa ser enfrentado e superado.

No âmbito das determinações legais, a escola pública encontra-se fundamentada em princípios e métodos democráticos. Em defesa desses princípios, institui-se um conjunto de mecanismos voltados à democratização das práticas escolares, como as instâncias colegiadas — Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Grêmio Estudantil, Conselho de Classe, entre outros —, com o objetivo de ampliar a participação e o compartilhamento das decisões no espaço escolar.

Cury (2006) ressalta que a escola desempenha um papel social relevante na promoção do exercício coletivo da cidadania, a depender do grau de inserção e de compromisso estabelecido com a comunidade. Contudo, é necessário reconhecer que o modo de organização capitalista, no qual as instituições escolares estão inseridas, impõe limites objetivos à efetiva participação de todos os segmentos nos processos decisórios. Soma-se a isso o fato de que a permanência de equipes gestoras orientadas por interesses particularistas ou restritas à função de mediação das políticas públicas não corresponde aos ideais da gestão democrática.

A escola orientada por princípios democráticos não se efetiva apenas pela implementação de instâncias colegiadas. Para que a democracia se concretize no cotidiano escolar, é imprescindível que os sujeitos que compõem a comunidade participem de forma ativa, não apenas nesses espaços formais de deliberação, mas também nas práticas diárias da escola, em um ambiente que valorize o diálogo, a escuta e a alteridade. Na ausência dessa participação efetiva, as ações coletivas tendem a se reduzir a meras formalidades institucionais. Desse modo, compreender e materializar uma escola pautada nos princípios da democracia extrapola a dimensão da imposição legal, exigindo a construção de mecanismos, estratégias e competências dialógicas que contribuam para a efetiva consolidação da escola democrática.

Para CP6 gestão de pessoas é a principal dificuldade encontrada pela equipe gestora:

> O que me atrapalhou mais foi trabalhar com a gestão de pessoas. É complicado para qualquer coordenadora, para qualquer diretora, em qualquer instituição de ensino, seja particular ou seja pública. A maior dificuldade que a equipe gestora enfrenta é a gestão de pessoas, porque você depende da tua equipe para conseguir orientar o trabalho da escola. (CP6).

A referência à dependência da coletividade, presente na fala da coordenadora pedagógica, expressa a compreensão da necessidade de constituir os sujeitos da escola como um grupo de professores que atuam orientados por finalidades comuns. Nessa perspectiva, Pierine e Sadalla (2012) destacam a centralidade do trabalho coletivo como espaço formativo, voltado à análise da prática pedagógica a partir de uma atuação colaborativa.

A participação nos diferentes segmentos da escola não se restringe a uma função meramente orientadora; ao contrário, insere-se em um projeto mais amplo, sustentado por uma determinada concepção de sociedade e de escola comprometida com a transformação social. Tal projeto não se limita aos interesses individuais da equipe gestora, tampouco à simples constituição de órgãos colegiados. Nesse sentido, Martins (2008) alerta que os mecanismos de participação podem tanto promover avanços concretos em favor dos princípios democráticos quanto possibilitar processos de manipulação por parte daqueles que detêm o poder. Nessas condições, os espaços coletivos deixam de se constituir como instâncias formadas por sujeitos históricos, sociais

e culturais, reduzindo-se a engrenagens destinadas a cumprir objetivos definidos pelos órgãos centrais.

Para Schlesener (2006), a democracia não se restringe aos sistemas de representação e participação política, mas configura-se como um processo formativo que se realiza por meio da organização política dos grupos sociais e da luta por direitos. Essa concepção ultrapassa os limites de uma formação democrática assentada em perspectivas individualizantes, que permitem à equipe gestora instrumentalizar a participação da comunidade escolar para fins particulares, e reafirma a participação como um processo de envolvimento político efetivo da comunidade escolar.

O processo democrático, contudo, é atravessado por conflitos e tensões, uma vez que a participação dos sujeitos envolve diferentes perspectivas, interesses e objetivos que se entrecruzam nos espaços coletivos. Tais conflitos constituem características inerentes a sujeitos históricos, sociais e políticos e, portanto, fazem parte do próprio exercício da participação. Nesse sentido, as singularidades dos sujeitos contribuem para o fortalecimento de uma gestão democrática substantiva. Conforme Souza (2006), a explicitação dos conflitos no espaço escolar é condição positiva para a construção de consensos, desde que esses conflitos sejam mediados à luz das finalidades educativas.

Desse modo, evidencia-se a centralidade do papel mediador do coordenador pedagógico, ao possibilitar que os espaços coletivos se constituam como oportunidades de transformação das práticas pedagógicas. Nessa mediação, os conflitos, compreendidos como elementos constitutivos dos processos decisórios, passam a assumir uma finalidade educativa, contribuindo para o fortalecimento da gestão democrática no interior da escola.

A coordenadora pedagógica no relato a seguir pontua sobre a preocupação em relação aos conflitos no espaço escolar:

> Para a equipe gestora, é complicado trabalhar com a arte de gestão de pessoas. Essa parte é a mais complicada, a parte de conflitos, não tenho muito problema com os pais, mas tenho os conflitos entre os professores. (CP1).

Dourado (2006) contribui que toda a ação educativa, independentemente do espaço em que ela se desenvolve, possui dimensões políticas, tendo em vista que todo o conhecimento e toda a técnica são dotados de um posicionamento. Entendemos que a

ação do coordenador pedagógico, decorrente de uma perspectiva econômica, social, cultural e política, não se trata de uma ação neutra e desinteressada; ao invés, está implícita ou explicitamente dotada de uma intencionalidade.

É preciso que o coordenador pedagógico possa desenvolver com segurança suas atribuições profissionais. Contudo, faz-se necessário utilizar mecanismos pautados por princípios democráticos, diálogo e alteridade. Para alicerçar o trabalho que o coordenador pedagógico realiza no espaço escolar, é preciso pautá-lo em saberes que o condicionem a realizar com autoridade a sua função, mas sem confundir com autoritarismo.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o trabalho do coordenador pedagógico torna-se uma tarefa árdua quando se coloca em vista as contradições que faz presença no processo formativo e, consequentemente, no trabalho desse profissional. As contradições refletem um distancimento das contribuições que foram construídas teoricamente sobre o trabalho do coordenador pedagógico, bem como no processo de formação e nas ações que esse profissional assume na escola. .

Vale destacar que as atribuições que o coordenador pedagógico assume no trabalho da escola vão além da organização do trabalho pedagógico – são atribuições de outros profissionais, como do diretor e do secretário. Nesse sentido, torna-se complexo compreender os saberes que envolvem a formação dos egressos do curso, já que, no contexto de atuação, o coordenador pedagógico secundariza ações e saberes específicos do seu trabalho em detrimento de outras funções.

Cabe considerar que o cotidiano da escola, como de outras instituições, é naturalmente composto por situações que exigem a resolução de problemas imediatos. No entanto, a falta de profissionais e a secundarização dos aspectos pedagógicos no trabalho do coordenador potencializam ainda mais o distanciamento das necessidades da escola e as atividades que se realizam nesse espaço.

Faz-se necessário, assim, definir as atividades realizadas na escola que somem e possibilitem a aprendizagem do aluno. A falta de reconhecimento dos saberes específicos e pedagógicos no trabalho do coordenador, tanto por parte do próprio profissional como da comunidade escolar, dificultam a construção das suas atribuições e, consequentemente, da identidade profissional.

Ao assumir a função que mais o aproxima de um multitarefeiro, o coordenador pedagógico deixa de realizar suas principais atribuições, entre elas a organização e a mobilização da construção coletiva do PPP e a formação continuada dos docentes, em detrimento de ações que marginalizam seus saberes específicos. Nesta pesquisa, apontamos a dificuldade dos coordenadores em estabelecer um espaço e tempo destinado para a formação contínua dos profissionais do ensino.

Assim, a HTP torna-se uma oportunidade para realizar todas as ações pedagógicas que envolvem a escola bem como a formação continuada dos docentes. No entanto, consideramos o espaço da HTP insuficiente para construir e mobilizar de forma coletiva todas as questões pedagógicas que envolvem a escola. Cabe considerar que o pedagógico se configura como escopo central da escola; é necessário, assim, que seu estudo se realize em todos os momentos.

# REFERÊNCIAS


[1] AGUIAR, M. A. et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819–842, out. 2006.

[2] ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

[3] ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 11–24.

[4] BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

[5] BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco A**lves, 2011.

[6] BRASIL. Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. **Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior**. Diário Oficial da União, 1925.

[7] BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior**. Diário Oficial da União, 28 nov. 1968.

[8] BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Diário Oficial da União, 12 ago. 1971.

[9] BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

[10] CARNEIRO, V. L.; MOREIRA, C. J. M.; SOUZA, M. B. O coordenador pedagógico no atual contexto educacional: atribuições no âmbito da escola pública. In: XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M. L. I. S.; DUARTE, E. C. F. (Orgs.). **Coordenação pedagógica**: vivências no cotidiano da escola. Curitiba: CRV, 2013. p. 25–38.

[11] CHRISTOV, L. H. S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 61–70.

[12] CRUZ, G. B. **Cursos de Pedagogia no Brasil**: história e formulação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

[13] DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

[14] ENGUITA, M. F. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 11–26.

[15] ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41–61, 1991.

[16] JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9–43, 2001.

[17] KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais**... Recife: UFPE, 2006. p. 185–212.

[18] LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 12. ed. Campinas: Papirus, 2014. p. 69–80.

[19] LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. **O coordenador pedagógico na educação básica**: desafios e perspectivas. Educere – Revista de Educação, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77–90, jul./dez. 2007.

[20] MARTINS, A. M. O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas. **Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 195–206, abr./jun. 2008.

[21] MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 17–20.

[22] NADAL, B. G. A gestão e o trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais**... Curitiba: PUC-PR, 2008. p. 534–548.

[23] PABIS, N. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

[24] PARO, V. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

[25] PIERINI, A. S.; FALCÃO, A. M.; SADALLA, A. M. F. A. Laços se formam a partir de nós: coletivos que reconfiguram o trabalho da orientadora pedagógica na escola pública. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 75–90.

[26] PINTO, U. A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

[27] PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto do cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 47–60.

[28] RANGEL, M. **Considerações sobre o papel do supervisor como especialista em educação na América Latina**. Campinas: Papirus, 1997.

[29] SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

[30] SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: SAVIANI, D.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13–38.

[31] SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27–28, 1985.

[32] SCHLESENER, A. H. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 177–190.

[33] SILVA JUNIOR, C. A. S. A supervisão e o ensino. **Revista da Associação Nacional de Educação**, ano 1, n. 3, 1982.

[34] SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

[35] VEIGA, I. P. A. Avanços na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 75–98.

[36] VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 199

@editorapoisson

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

https://www.facebook.com/editorapoisson